

*АЛЛА БОГУШ, ЛЮДМИЛА ВАРЯНИЦЯ, НАТАЛІЯ
ГАВРИШ, СВІТЛАНА КУРІННА, ІННА ПЕЧЕНКО*

ДІТИ І СОЦІУМ

**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО
ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

МОНОГРАФІЯ

Київ - 2006

З М І С Т

Передмова.....	4
РОЗДІЛ 1. ДИТИНСТВО В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ.....	7- 105
1.1. Історико-концептуальні аспекти дослідження дитинства.....	7
1.2. Дитина в суспільстві: історичний поступ утвердження в культурі світу дорослих	28
1.3. Дитинство в системі взаємовідносин „дорослий світ – дитячий світ”.....	80
1.4. Дитинство – сходинки його комфортності.....	94
РОЗДІЛ 2. ДИТЯЧА СУБКУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	106 - 208
2.1. Категоріальні та соціальні ознаки дитячої субкультури.....	106
2.2. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра. Соціально-педагогічний аналіз.....	124
2.3. Багатовекторність соціуму у свідомості дитини.....	150
2.4. Дитячий фольклор – складова субкультури дошкільників та молодших школярів.....	163
2.5. Становлення особистості дитини в просторі дитячої субкультури..	172
2.6. Дослідження особливостей впливу дитячої субкультури на рівень соціалізованості дошкільників та молодших школярів.....	184
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	209
3.1. Теоретико-методологічні засади проблеми соціалізації в онтогенезі	209
3.2. Соціальне становлення особистості на етапі переходу від дошкільця до школи.....	216

- 3.3. Особливості соціального розвитку дітей у різних умовах
життєдіяльності.....224
- 3.4. Методика діагностики рівнів соціальної компетентності дітей....232

**РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ НА РАННІХ ЕТАПАХ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ.....264 - 357**

- 4.1. Наступність у роботі ДОЗ і школи з соціального розвитку дитини 264
- 4.2. Методика соціально-педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку в
різних умовах життєдіяльності.....267
- 4.3. Реалізація педагогічних умов формування соціальної компетентності
молодших школярів у просторі дитячої субкультури.....330

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....358 -373

ДОДАТКИ.....374 - 404

ПЕРЕДМОВА

Останнім часом на державному й міжнародному рівнях відбувається зміцнення статусу дитинства в суспільстві, про що свідчить поява міжнародних документів про охорону дитинства, підвищення уваги до дитячої субкультури, дитячої творчості. Визначення конкретних умов і завдань виховання, моделювання виховного простору з метою забезпечення самовизначення особистості, духовного становлення дітей, підготовка їх до самостійного життя, взаємодія сім'ї й суспільних інститутів – ці питання складають сучасну міжнародну та державну політику. Основні її положення відбито в Конвенції ООН про права дитини, Національній програмі „Діти України”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, законах України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, „Про охорону дитинства”. Одним з провідних напрямів базового компоненту дошкільної освіти та державного стандарту середньої загальноосвітньої школи є спрямованість на реалізацію принципу дитиноцентризму, забезпечення її життєдіяльності як важливої складової повноцінного розвитку особистості.

Необхідність розробки нового повороту в системі знання про дитину та дитинство, потреба в нових механізмах сприяння успішній соціалізації на початкових етапах життя зумовлені виникненням парадоксів і протиріч, характерних для ситуації взаємин дитинства й дорослого суспільства. Такими парадоксами-протиріччями, на нашу думку, є:

- демократизація дитячого життя, юридичні свободи, зафіксовані в міжнародних, державних та інших документах, з одного боку, та обмеження (особливо у великих містах) простору дитячої життєдіяльності, фактичне позбавлення невід'ємного права дитини на гру, насамперед, традиційну для всіх культур гру з однолітками, з іншого боку;

– цінність дітей і шлюбу, формування батьківських установок і особливого емоційного зв'язку з дитиною, життя родини „заради дітей” вступає в протиріччя із сучасним станом народжуваності, усвідомленої безшлюбності;

– підвищення в останнє десятиліття рівня життя дитини й родини (збільшення споживання товарів і послуг, у тому числі й дитячих, підвищення життєвого комфорту, механізація побуту, кількість і якість дитячої індустрії розваг – книг, фільмів, іграшок для дітей та ін.) і водночас зниження якості життя (суб'єктивної задоволеності дитини умовами життя). В Україні останні обставини виражені особливо у вигляді характерних для значної групи дітей тривоги, апатії, песимізму, насамперед як прояву морально-духовного неблагополуччя;

– з одного боку, інфантицид як відвернення від дитини, дітовбивство у формах відмовлення від здорових дітей, мільйонів абортів, соціального сирітства, дитячої безпритульності. З іншого боку, спостерігається зростаюча адопція (усиновлення / удочеріння) чужих дітей, включаючи дітей-інвалідів (на жаль, українських дітей переважно всиновлюють не громадяни України).

Ці та інші парадокси у сфері дитинства, а також економічні, юридичні, політичні й соціальні чинники складають вагоме соціально-психологічне підґрунтя, викликають необхідність переосмислення соціальною педагогікою та суміжними з нею науками специфіки сучасного дитинства, змісту та ролі дитячої субкультури в житті дитячого співтовариства як її носія.

Соціальна ситуація розвитку дитини на порозі третього тисячоліття має потребу в науковому усвідомленні й прогнозуванні перспектив розвитку дитинства та вимагає концентрації зусиль усіх відповідальних за її нормалізацію: професійних вихователів і батьків, дослідників дитинства й практиків різних орієнтацій, особливо дитячих соціальних педагогів. Набуває актуальності вивчення феноменів дитячої субкультури, які дають змогу зрозуміти традиційні форми й способи регуляції відносин у дитячих групах, а

також зміст їх трансформацій у дитячому середовищі в останні десятиліття.

У пропонованій монографії представлено результати теоретичних та експериментальних досліджень різних аспектів вивчення проблеми дітей і дитинства, зокрема їх соціалізації, що проводились протягом останніх майже десяти років. Робота має загальну логічну структуру, хоча складається з матеріалів окремих досліджень різної спрямованості. У першому розділі (авторами його є академік А.М.Богуш та І.П.Печенко) розглядаються загальні підходи до вивчення проблем сучасного дитинства. У другому розділі представлено категоріальні та характерологічні ознаки сучасної субкультури дітей на початкових етапах соціалізації – у дошкільному та молодшому шкільному віці (результати дослідження Л.О.Варяниці й Н.В.Гавриш). У третій частині монографії наведено методики діагностування й розкрито особливості процесу соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (матеріали дисертаційних досліджень Л.О.Варяниці й С.М.Курінної), причому досліджувались різні категорії дітей цього віку – мешканці міст і сільської місцевості, представники різних соціальних груп населення. У четвертому розділі представлено технології соціально-виховної роботи в різних умовах життєдіяльності, у різних типах освітніх закладів. Над цією частиною працювали всі автори монографії. Окремі методичні розробки, подані в додатках, конкретизують зміст останнього розділу. Вважаємо, що проблеми, які розглядаються в представленій науковій роботі, є значимими для широкого педагогічного загалу.

РОЗДІЛ 1

ДИТИНСТВО В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ

1.1. Історико-концептуальні аспекти дослідження дитинства

Незважаючи на глобальне значення дитинства в системі життєвого шляху людства, інтерес до досліджуваного феномена з'явився досить пізно, лише в XVII столітті, а ставлення суспільства до дітей, усвідомлення символічного значення дитинства, його місця в структурі життєвого шляху особи в різні періоди історії істотно змінювалися.

Специфіка дорослішання в дитинстві об'єктивно обумовлена біологічними особливостями організму й рівнем культури суспільства, причому останній чинник є визначальним: приблизно при тій самій біологічній будові протягом усієї історії людства рівень психічного розвитку дитини, якого вона досягає на кожному наступному історичному етапі розвитку суспільства, виявляється різним.

Отже, вікові межі дитинства – це змінний продукт історії. Так, навряд чи можна говорити про будь-яку тривалість дитинства в первісному суспільстві, а вікові межі дитинства в Середньовіччі не дорівнюють цьому ж показнику в наші дні. Тому не можна вивчати процес дорослішання дитини, не аналізуючи розвиток людського суспільства, оскільки визначення вікових меж дитинства прямо залежить від рівня матеріальної та духовної культури суспільства. Історично поняття дитинства пов'язується з певним соціальним статусом, колом прав та обов'язків, властивих цьому періоду життя, набором доступних для нього видів і форм діяльності, що задає йому суспільство.

Незважаючи на те, що різні наукові дисципліни загальногуманітарного й соціального спрямування по-різному визначають поняття „дитинство”, вони сходяться в тому, що дитинство є невід'ємною частиною життя й культури всього людства й кожного народу нашої планети.

Науки медико-біологічної галузі (педіатрія, анатомія та фізіологія) вивчають дитинство як період зростання людини, визначають дітей людськими істотами, які ще не завершили свого фізичного розвитку й мають специфічні дитячі захворювання. Ці науки використовують для періодизації дитинства передусім об'єктивні морфологічні ознаки: зміна молочних зубів, завершення статевого дозрівання, формування кістяка тощо. Таку ситуацію намагалися виправити російські педіатри Н.Гундобін, В.Кащенко, Г.Россолімо, І.Тарханов, які створили й обґрунтували методи діагностики та навчання розумово відсталих дітей. Вагомими є також праці П. Лесгафта, послідовника В.Бехтерева та І.Сеченова, у яких розкрито проблеми сенсомоторної інтеграції як впливового фактору розвитку дитини [92; 146].

Останнім часом широко досліджується такий науковий напрям, як „екологія дитинства”. Роботи цього напрямку присвячено вивченню способу життя дитини, культури харчування та травмуючого впливу навколишнього середовища. Науковці вже певний час наголошують на небезпечності екологічної ситуації, що склалася в Україні й, безумовно, негативно впливає на фізіологічний та психічний стан дитини, що виявляється в підвищеній втомлюваності, емоційному напруженні та тривозі, пригніченні внутрішніх пізнавальних мотивів (І.Краж, В.Панов, Т.Столяров, В.Ясвін та ін.).

Отже, з біологічної точки зору, дитинство – це не тільки віковий період від народження до 12 років, що характеризується певними фізіологічними особливостями протікання хвороб, але й результат впливу навколишнього середовища на дитину [92].

Філософський інтерес, безсумнівно, викликає духовне життя дитини, світ дитячої свідомості. Е.Субботський стверджує: „Світ дитячої свідомості недалекокий. Він поруч, він усередині нашого дорослого світу. Він дивиться на нас очима дитини. Говорить до нас її голосом. Виражає себе в її вчинках. Як зазирнути в цей світ? Спосіб тільки один: жити, говорити, діяти з його посланцями-дітьми. Хоча б „ззовні”, побічно, за ознаками, натяками

„розшифровувати” його, відчинити заповітні двері у світ дитячої свідомості. Не заглянувши в цей світ, не можна не тільки виховувати інших – неможливо зрозуміти самого себе” [185, 187].

Філософський портрет дитини доповнює В.Зеньковський, який вбачає в дитині органічну єдність мудрості й наївності водночас, яка з перших моментів життя характеризується індивідуальними особливостями, що поступово під впливом життєвих обставин починають проявлятися особливо яскраво. Безвинність дитячої душі виражається в тому, що діти на ранніх етапах соціалізації за своєю емпіричною суттю не є дійсними суб’єктами свого життя, їхня свідомість не збентежена самоперевіркою; лише в почуттях сорому й совісті закладаються перші емпіричні основи самооцінки, перші зачатки свідомої поведінки. Дитяча ірраціональність пояснюється домінуванням емоційної сфери, інтелект і воля „займають” друге, часто службове, місце. Панування реального „Я”, слабка влада емпіричного „Я” призводять до того, що в дітях немає нічого штучного, навмисного, немає ніякого підправлення; дитина безпосередньо діє відповідно до всіх своїх потягів і почуттів; саме завдяки цьому дитинство сповнене дійсно духовної волі. Ця внутрішня органічність, за словами психолога й філософа, надає дітям того зачарування, що поза дитинством втрачається назавжди [62;216].

Важливою категорією філософського осмислення проблем дитинства є категорія свідомості, зокрема картини світу, що складається на різних етапах дитинства. У процесі соціалізації дитина стикається з філософією життя – феноменами життя і смерті, плинним часом, минулим і майбутнім, зіставленням закономірного й випадкового, живого й неживого (Г.Абрамова, В.Кудрявцев, Д.Фельдштейн). Час стає відчутним, що фізично є присутнім у вигляді перетворень властивостей живого в неживе. Мертва людина, мертвий жук, мертвий собака, мертва квітка зупиняють для дитини час, роблять його вимірюваним, найбільш глобальною одиницею життя – смерті, що позначає початок і кінець. Поняття філософії життя конкретизується в переживаннях

дітей, що робить їх предметом наукового інтересу педагогіки й психології.

У дослідженнях психологічної науки феномен дитинства вивчається через особливості психічного розвитку, системного розкриття психічного розвитку дитини в онтогенезі, що також становить інтерес для розуміння специфіки дитячої субкультури.

У психологічній науці існує кілька напрямів дослідження дитинства: *загальний психологічний розвиток дитини* (Л. Виготський, Л.Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, Г.Люблінська, С. Холл); *концепції навчання та розвитку дітей* (Л. Венгер, В.Давидов, О.Дяченко, Е. Торндайк, Ж. Піаже); *проблеми періодизації дитячого розвитку* (Л. Виготський, Д. Ельконін).

Представники першого напрямку розкрили закони ранніх етапів розвитку (Л.Виготський, С.Хол), довели, що розвиток людини відбувається під впливом навколишнього середовища, хоча й залежить значною мірою від біологічних чинників, зокрема спадковості. Набуті форми поведінки дитини, як правило, відбивають специфіку того соціального оточення, у якому вона зростає. Цей важливий висновок орієнтує на необхідність урахування якісних умов соціального оточення дитини, передусім у родині та націлювання цілеспрямованої педагогічної роботи школи на мінімізацію можливих негативних впливів, нормалізацію стосунків дитини із соціумом.

Водночас, як стверджують представники іншого напрямку, недостатньо урахування реальної ситуації, необхідно забезпечити керований особистісний і соціальний розвиток дитини в процесі спеціально організованого навчання й виховання, оскільки це має суттєве значення для її психічного розвитку. Так, Е.Торндайк, вбачає в навчанні процес набуття якостей особистості, внутрішньо пов'язаних з розвитком психіки, які становлять певною мірою основу всього його наступного життя [164, 115]. Аналогічна позиція Ж. Піаже, який стверджує, що керований психічний розвиток – це шлях розвитку інтелекту, а значить й ефективного саморозвитку особистості [49, 150].

Істотним внеском у розвиток дитячої психології є обґрунтоване Л. Виготським, поняття „зона найближчого розвитку”. У зоні найближчого розвитку дитина за допомогою дорослого набуває досвіду для здійснення наступного самостійного кроку в будь-якій діяльності. Так, набуття соціального досвіду поступово відбувається в найближчому колі дитини – сім’ї, дошкільному закладі, потім класі початкової школи, який і становить простір для процесу соціалізації. Зона найближчого розвитку співіснує із зоною варіативного розвитку, який забезпечується щодо дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в тому числі й контекстом дитячої субкультури, тобто того соціально-культурного середовища, що задає смисли, життєві орієнтири окремій дитині. Якщо родина й взагалі дорослий світ створюють зону найближчого розвитку дитини, готуючи її до освоєння соціальних норм і стереотипів відповідної культури, то група однолітків, які є носіями дитячої субкультури, обумовлюють зону варіативного розвитку, задаючи одночасне існування в діалозі різних культур, інших логік, забезпечуючи готовність дитини до розв’язання завдань у непередбачених обставинах [146].

Дослідження культурно-історичних процесів, місця в них дитинства, дитячої субкультури, етапів становлення дитини як члена соціуму послідовниками Л. Виготського (Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зінченко, М. Лісіна), сучасними науковцями забезпечили підґрунтя сучасних технологій соціального виховання, соціального розвитку дітей.

У працях соціально-психологічного спрямування розкривається психологічний підхід до поняття дитинства як соціального феномену. Характеризується не стільки особистість дитини, скільки психологія дитячих груп, дитячих товариств. Такий підхід дає можливість говорити про вплив соціальної ситуації на процес і забезпечення соціалізованості, вихованості дитини як суспільної істоти. Ця ідея розроблялась у наукових працях А. Петровського [153] та його школи. Розвиток й узагальнення досліджень

означеного напрямку представлено в роботах В. Авраменкової [6], О. Кононко [86, 214], В. Кудрявцева [103, 3], Д. Фельштейна [199].

Незважаючи на важливе значення цих досліджень, за межами наукового інтересу залишаються окремі моральні, етичні, релігійні соціально-правові, екологічні та інші аспекти включення дитини у світ культури.

Значний внесок в аналіз дитинства як специфічного соціально-культурного простору зробили етнографічні дослідження. Проблема вивчення дитинства представлена двома відносно самостійними напрямками аналізу цього феномена. У межах першого можна виділити роботи, у яких дитинство розглядається як певна культурно-історична цінність. Ідеться про психологічну антропологію дитинства (Ф. Боас, Е. Куркуленко, Б. Маліновський, М.Мід).

Інший напрям цієї групи досліджень розкриває історію дитинства, способи виховання та світ дитинства в історичному аспекті (В. Авраменкова, Ф. Арієс, Л. Демоз, Е. Еріксон, В. Кудрявцев, М. Осоріна тощо). Коротко оглянемо кожен з напрямів.

М.Мід, Б.Маліновський підкреслюють вагоме значення соціокультурних факторів у процесі дорослішання людини. М.Мід доводить, що в будь-якому суспільстві дитина народжується з певними універсальними біологічними задатками. Проте кожна культура використовує ці „ключі” по-своєму. Концепція М.Мід заснована на виділенні трьох типів культури, що характеризуються різними міжпоколінними стосунками [132]. Ця теорія має важливе значення, оскільки визначає стратегію побудови взаємин у моделі „дорослі-діти” з урахуванням сьогоденної ситуації. Якщо для *постфігуративної* культури, історично найбільш раннього типу, характерним було співвіднесення молодим поколінням своїх дій з традицією, досвідом попередніх поколінь, тобто життєві цінності були зосереджені в минулому, у *кофігуративній* культурі центром зіткнення цінностей стає сучасність, для дітей більш вагомим є вже не досвід предків, а група однолітків, у взаєминах з

якими діти досить рано починають діяти самостійно. На відміну від попередніх типів, *префігуративна* культура, у якій ми живемо, характеризується настільки швидкими темпами перетворень, що це робить кожну людину – і дорослого, і дитину – приреченою на постійну життєтворчість, у якій різні покоління мають стати партнерами. В умовах префігуративної культури „епіцентр” основних життєвих цінностей зміщується в майбутнє. Відтак, практика взаємодії з дітьми тепер вимагає нових моделей освіти, виховання, які повинні будуватися на співпраці дорослих і дітей. Н.Голованова зазначає: „Умови культурної ситуації, яка створюється, вимагають збагачення, розвитку виховного та соціалізаційного потенціалу освіти” [44]. Цей важливий висновок ми врахували в експериментальній роботі.

Окремі науковці в концепції М.Мід вбачають помилкове прагнення представити специфіку сучасного суспільства як закономірний розрив поколінь, „суперечливу наступність” (Є Малевич), справедливо зазначаючи, що без наступності поколінь, тобто при їх розриві, життя суспільства неможливе: „іншої форми соціалізації молодих, крім поколінної, суспільство не знає” [130]. На нашу думку, головним висновком, що випливає з концепції М.Мід, повинен бути той, що специфічний характер сьогодення вимагає принципово нового, відмінного від попередніх, характеру взаємин між поколіннями.

Науковий інтерес становлять праці з етнографії дитинства. Так, Ф. Арієс досліджує та зіставляє специфічний для різних історичних епох образ „дитинства”, що склався у свідомості художників, письменників і вчених. Він уперше конкретно показав, що дитинство – не проста природна універсальна фаза людського розвитку, а поняття, що має складний, неоднаковий у різних епохи соціальний і культурний зміст. На нашу думку, значимість його наукового внеску полягає в таких здобутках: висвітленні еволюції поняття й образу дитинства; висвітленні періодизації життєвого шляху дитинства, історії

усвідомлення дитинства як особливого соціокультурного явища, дослідженні еволюції дитячого одягу, ігор і розваг; історії шкільного життя (вік школярів, зміна типів навчальних закладів, зміна цілей і методів керування школою тощо) та дослідженні місця і функцій дітей у „старій” і „сучасній” сім’ї [17].

Ф.Арієс та його послідовники розкривають не стільки історичний образ дитини або реальне минуле дитинства, скільки соціальні настанови, ставлення дорослого суспільства до дітей і дитинства. Те, як суспільство сприймає й виховує своїх дітей, за Ф.Арієсом, – одна з основних характеристик культури цього суспільства в цілому.

Наукові позиції Ф.Арієса підтримує І. Кон, стверджуючи, що дослідження дитинства є вивченням варіацій культурних та соціальних спільнот, які з плином часу змінюються, чим пояснюється зміна статусу дитинства в різні історичні періоди [16].

За визначенням І. Кона, найбільш широкою та честолюбною психоаналітичною концепцією історії дитинства є „психогенна теорія історії” американського психоаналітика, соціолога й історика Л.Демоза, що встановлює загальні закони й причини історичного розвитку, які кореняться у взаєминах дітей і батьків [79]. Заслуговує на увагу періодизація дитинства Л.Демоза, яка дає можливість об’єктивно оцінити, як сучасне суспільство виявилось підготовленим до фасилітаційної функції щодо виховання дітей, які приходять у світ з усвідомленням власної життєвої місії.

Відповідно до своїх ідей Л.Демоз поділяє всю історію дитинства на шість періодів, кожному з яких відповідає певний стиль виховання й форма взаємин між батьками та дітьми.

Інфантицидний стиль (зі стародавності до IV ст. н.е.) відзначався негативним ставленням до маленьких дітей, які розцінювались як перешкода дорослому суспільству. Масові дітовбивства навіть не каралися владою, а ті діти, які виживали, часто теж ставали жертвами насильства дорослих.

Стиль ігнорування, (IV – XIII ст.) характеризувався визнанням наявності

в дитини душі, але водночас прагненням віддалитися від неї (годувальниця, виховання в монастирі або в чужій родині), ігноруванням її інтересів, бажань, проблем (занедбаність, пригнобленість – характерні риси ставлення до дитини в родині).

Амбівалентний стиль (XIV – XVII ст.) відзначає підвищення статусу дитинства. До дітей починають ставитися з увагою, передусім у фізичному догляді, однак їм ще відмовляють у самостійному духовному існуванні, кожен рух дитини жорстко контролюється та регламентується.

Нав'язливий стиль (XVII ст.). Залишається домінуючою контролююча позиція дорослих до дитинства, що виявляється в нав'язливому прагненні цілком контролювати не тільки поведінку, але й внутрішній світ, думки й волю дитини. Це підсилює конфлікти батьків і дітей.

Стиль, що соціалізує (XI – середина XX ст.). На цьому етапі метою виховання є не стільки завоювання та підпорядкування дитини, скільки тренування її волі, підготовка до майбутнього самостійного життя. У дитині вбачають об'єкт виховного впливу, який розглядається як єдино можливий спосіб набуття позитивного соціального досвіду.

Стиль, що допомагає (із середини XX ст.). Основна ідея полягає в усвідомленні дорослими суб'єктності вибору життєвого шляху, для чого кожній дитині необхідно максимально розвинути індивідуальність, набутти власного соціального досвіду. Звідси – прагнення батьків до емоційної близькості з дітьми, розуміння, емпатії тощо. Водночас зазначимо, що трагедія останньої, сьогоденної, стадії полягає в тому, що поряд з рівнем високого осмислення фасилітаційної місії дорослої частини людства поширюється, на жаль, принципово відмінна позиція, пов'язана з безвідповідальним ставленням до культури дитинства, наслідком чого стає занадто раннє занурення дитини у світ дорослої культури [83].

Таким чином, представлений огляд змінної позиції дорослої частини людства до дитинства, розуміння й адекватної оцінки його сутності засвідчує,

що на кожному з історичних етапів суспільство намагалося знаходити відповідні завданням свого часу способи взаємодії з дітьми, визначало найбільш ефективні засоби впливу на їхній розвиток. Характерним для сучасного періоду є розуміння головної своєї функції як допомоги дітям у їхньому особистісному становленні та соціалізації, у визначенні індивідуальної стратегії життєтворення. Відтак, усвідомлення визначної ролі традиції, досвіду минулих поколінь як життєвих орієнтирів, які діти засвоюють у процесі цілеспрямованої навчально-виховної роботи, забезпечення набуття соціального досвіду в суспільних стосунках з однолітками та дорослими через різні форми співпраці, гурткової роботи, у різноманітних проектах у жодному разі не можуть перекреслити чи мінімізувати значення того процесу активного самостановлення, яке відбувається у внутрішньому плані кожної дитини й для якого ми, доросли, повинні створити відповідні умови.

Огляд досліджень, присвячений вивченню дитинства, буде не повним, якщо не звернутися до праць художників, композиторів, літераторів, які також вивчали образи дитинства.

Важливим символом зміни ставлення дорослих до дитинства слугує одяг. Ф.Арієс, аналізуючи портретні зображення дітей на стародавніх картинах, описи дитячого костюма в літературі, виділяє три тенденції в еволюції дитячого одягу: фемінізація – костюм для хлопчиків багато в чому повторює деталі жіночого одягу; архаїзація – одяг дітей у певний історичний час запізнюється порівняно з дорослою модою та багато в чому повторює дорослий костюм минулої епохи; використання для дітей вищих верств звичайного дорослого костюма нижчих для підкреслення нижчого статусу дитини порівняно з дорослою людиною [16]. На думку Ф. Арієса, формування дитячого костюма стало зовнішнім проявом глибоких внутрішніх змін ставлення до дітей у суспільстві. Як характерну рису дитячого костюма сучасної епохи відзначимо, що для сучасних батьків дитячий костюм є засобом виразити, продемонструвати свою соціальну позицію, фінансову

спроможність. Так, сьогодні індустрія дитячих товарів випускає золоті соски для немовлят, іграшки, що коштують сотні тисяч (!) доларів, такі ж дорогі костюми. В одязі малюків намагаються відобразити тенденції сучасної дорослої моди, що виявляється в зачісках, типу „ірокез”, надмірно металізованих джинсових нарядах, наявності суто „дорослих” елементів у фасонах суконь для дівчаток, костюмчиків. Телевізійні передачі, наприклад, „Кумири та кумирчики” представляють дітей у провокаційних ситуаціях, не характерних для дитинства – відкриті вечірні жіночі сукні, імітація дорослих банкетів тощо. Усе це призводить до негативного нав’язування дітям через одяг, окремі предмети побуту елементів дорослої культури, формування неадекватного ставлення до них. Важко не погодитися з висловом Ж. Руссо: „Дитина народжується добрим дикуном, порочним робить її суспільство” [79, 45].

Не менш значущими показниками місця дитинства у світі дорослих є літературні характеристики (Г.Гессе, Ч.Діккенс, В.Драгунський, С.Васильченко, В.Катаєв, В.Короленко, М.Коцюбинський, М.Стельмах, М.Твен, Л.Толстой, К.Чуковський, І.Франко та інші). Образи дитинства в художній літературі й мистецтві змінюються та розвиваються (І. Кон). Інтерес до дитинства в просвітителів скоріш можна визначити як прозаїчний, виховний, ніж поетичний. Дитячі та юнацькі роки займають усе більше місця в просвітительських автобіографіях і „романах виховання”, зображуючи період становлення, формування особи героя. У сентименталістів і романістів „безневинне дитинство” виглядає безтурботним часом щастя [79]. За словами М. Епштейна, тільки романтизм відчув дитинство не як службово-підготовчу фазу вікового розвитку, але як дорогоцінний світ у собі, глибина й принадність якого притягає дорослих людей [219, 25]. Дитяча безвинність і безпосередність протиставляються „перекрученому” й холодному світові розумної дорослості. Однак дитинство, отрочтво і юність для літераторів – ще не самоцінні етапи життя, а підготовка до нього, що має переважно службове значення.

Разом з романами з'являється спеціальна дитяча література, яка переслідує передусім повчальні, дидактичні цілі (К.Ушинський, Л.Толстой).

Отже, образ дитинства змінюється від романтичної розчуленості до містичного страху та трепету залежно від соціальних уявлень людства, характерних для різних епох (І.Кон, Д.Фельдштейн).

Завершуючи короткий історико-етнографічний та літературознавчий екскурс пізнання дитинства, згадаємо слова І.Кона про те, що інтерес до дитинства виникає лише на певному етапі індивідуального та соціального розвитку, а будь-які уявлення про нього відбивають весь пройдений нами життєвий шлях: „Дорослий не може повернутися в залишену країну свого дитинства, світ дитячих переживань часто здається йому таємничим і закритим. У той же час кожен дорослий несе своє дитинство й не може навіть при бажанні звільнитися від нього. У свою чергу, дитина не може ні фізично, ні психологічно існувати без дорослого; її думки, почуття й переживання похідні від життєвого світу дорослих. Парадокс, виражений формулою „хлопчик – батько чоловіка”, повторюється в науках про суспільство: суспільство не може зрозуміти себе, не пізнавши закономірностей свого дитинства, і воно не може зрозуміти світ дитинства, не знаючи історії й особливостей дорослої культури” [79; 84].

Отже, характеристика поняття **дитинства** в історико-культурному аспекті дає можливість визначити його як соціокультурний прошарок суспільства з притаманними йому культурними вимогами, традиціями, нормами та правилами, які існують у межах цієї вікової групи.

Дитинство не може існувати поза широким соціокультурним контекстом, що враховує еволюцію способів виробництва, статевої та вікової стратифікації, типів родини, системи міжособистісних відносин, а також ціннісних орієнтацій культури. Відтак, соціологічні дослідження суттєво збагачують науку про дитинство.

Соціологія розглядає дитинство як частину соціальної структури

суспільства. Як об'єкт спеціального соціологічного аналізу дитинство в його структурному вираженні перебуває в центрі уваги зарубіжних дослідників (В. Абраменкова, Е.Болдінг, Дж.Гарбаріно, К.Девіс, Дж. Квортруп, І. Кон, В. Кудрявцев, Е. Омельченко, М. Осоріна, Д. Фельдштейн, С.Фріс, В. Ярکا). Над цією проблемою працюють також українські вчені: І.Богданова, І. Зверева, О.Караман, О.Кононко, В.Кузь, С.Литвиненко, І. Печенко, Р.Пріма та інші.

У концепції Е.Болдінг дитинство розглядається з позиції функціоналізму, тобто стосунки дітей і дорослих представлені як класи по відношенню один до одного. Причому класовою дією автор називає „таку законну дію, що застосована у відношенні до будь-якої категорії людей (жінок, дітей, стариків чи особливої групи етнічних або расових меншостей) на основі членства в цій категорії, а не на основі індивідуальної ситуації або потреби” [225, 73]. Такий погляд на дитинство є дуже важливим, оскільки знаходить своє відображення в законодавстві, де щодо соціальної групи дітей уживається термін „неповнолітня група”. З одного боку, статус неповнолітніх може вважатися перевагою, тому що вимагає певної уваги оточення й особливого ставлення суспільства, що забезпечує необхідний захист. Але, з іншого боку, цей же статус обумовлює певною мірою відокремленість дітей від дорослої частини суспільства.

На позиції оцінки дитинства як підготовчого етапу до повноцінного дорослого життя стоять Т.Парсонс і Ш.Айзенштадт, які розглядають підростаюче покоління як „об'єкт соціалізації”, а прояви невдоволення, соціального протесту з боку дітей проти надмірного контролю, неповажного ставлення розглядаються як форми девіантної поведінки. Ш.Айзенштадт справедливо підкреслює, що всі діти повинні бути соціалізовані, перш ніж вони можуть досягти повного статусу дорослого. На них має вплинути моральний код суспільства, у якому вони зростають, його загальноприйняті правила, вони повинні одержати знання й навички, необхідні для здійснення ними дорослих ролей. Водночас дитині відводиться дуже незначна роль у

набутті власного досвіду, самозростанні, формуванні власної Я-концепції. Автори зазначають, що в той час, коли в примітивних суспільствах цінності, що передавалися дітям у родині, залишалися тими самими, які були визначальними для їхнього дорослого життя, зміна статусу від дитини до дорослого – не дуже складний процес.

У сучасних індустріальних суспільствах навпаки існує вагомий структурний розрив між сім'єю, у якій виросла дитина, економічною та соціальною системою, у якій вона згодом посяде певне місце, тому зміна статусу від дитини до дорослого – це тривалий період переходу. Суспільство стає більш складним і вимагає включення в процес соціалізації спеціальних соціальних інститутів, які беруть на себе функції не тільки підготувати дитину до дорослого життя, а й допомогти їй сформуватися як повноцінній особистості, знайти себе в соціумі, відчувати сутність субординації тощо.

Дитинство, на думку Дж.Квортруп, є частиною суспільства в тому розумінні, що діти дійсно беруть участь в організованих видах діяльності, а також становлять частину соціальної структури суспільства, багато в чому взаємодіючи з іншими частинами суспільства. Ми підтримуємо думку Дж.Квортруп про те, що діяльність дітей не тільки виявляється творчою, але разом з тим вона використовується інструментально дорослим товариством. Діти – не менш активна частина „великого” суспільства, і основні соціальні події на них впливають не менше, ніж на інших людей [231, 68]. На підтвердження цієї думки пригадаємо, як вплинули на дітей, навіть дошкільного віку події помаранчевої революції 2004 року. Прикро зазначати, що навіть маленькі діти не були позбавлені політичного тиску (політичні симпатії окремих педагогів впливали на ставлення до дітей, чиї батьки висловлювали протилежну до їхньої позицію). Діти в початкових класах та дошкільних групах по-дорослому грали в політичне протистояння „помаранчевих” і „блакитних”, будували наметові містечка, відтворювали в іграх марширування з прапорами, виголошували гасла, ділили групу одноліток

на „своїх” та „чужих”, залежно від політичних уподобань батьків. Немало дітей у сучасному світовому суспільстві (є такі й в Україні) вимушені заробляти на хліб з „ніжного” віку. Це ще раз підтверджує, що дітей не обходить суспільне життя країни, вони не просто підпадають під вплив соціальної, політичної, економічної ситуації, як абсолютно залежні від неї особи, діти виховуються в цих обставинах, закріплюють свої уявлення, фіксують емоційні переживання.

Аналіз існуючих концепцій дав змогу визначити дві протилежні тенденції в еволюції сутності дитинства. Так, з одного боку, *еволюціоністські концепції* суспільної історії дитинства демонструють той факт, що з розвитком суспільства об’єктивно зростає певна автономія дитинства від дорослого світу. З іншого боку, концепції трансформації дитинства в сучасне суспільство ілюструють ознаки підвищеної уваги до дитинства, збільшення контрольованого дорослими простору дитячих практик у зв’язку з вищевказаними тенденціями розвитку сучасного дитинства. Особливо детально ці ідеї розкрито в наукових роботах С. Фріса. Учений розглядає процес дорослішання як рух від абсолютної залежності до незалежності і, як наслідок, від безвідповідальності до відповідальності. Причому, це прямування, на нашу думку, може здійснюватися й у просторі, що контролюється дорослими, і в неконтрольованому ними просторі [231].

Абсолютно підтримуючи означену концепцію, зазначимо, що перший очевидний соціальний рух у напрямку до незалежності дітей від батьківської родини відбувається в той момент, коли вони йдуть до школи. Причому шкільне життя змінюється, коли учні стають дорослішими, поступово збільшується їхня особиста відповідальність за шкільну роботу, їхній успіх і невдачі. Учні початкової школи можуть виявляти більшу самостійність, незалежність, ніж діти дошкільного віку. Можуть, якщо ініціативу в цьому процесі не перекривають батьки, які намагаються надмірно контролювати дитину, виконувати за неї (щоб краще вийшло, вищою була оцінка) домашні

завдання. Таку позицію дорослих яскраво ілюструє поведінка першокласниці, яка, нетерпляче очікуючи, поки батько й мати впораються з її уроками, абсолютно серйозно промовляє: „Я довго буду чекати, поки ви тут все виконаєте?! Мене діти у дворі чекають!“. Отже, процес набуття відповідального ставлення до власного життя значною мірою залежить від позиції дорослих, умов життєдіяльності дітей.

Не можна погодитися з функціоналістичними ідеями, які відтворюють поширену думку про дитинство як про соціально й економічно відносно не значимий життєвий період порівняно зі зрілістю. Таку думку щодо дитинства більш категорично висловив К.Девіс: „Найважливіші функції для суспільства людина виконує, будучи дорослою, а не в дитячому віці. Отже, ставлення суспільства до дитини є головним чином підготовчим, а його оцінка – в основному, потенційною. Будь-яке вчення, що ставить недоліки дітей на перше місце, а потреби суспільства – на друге, є соціологічною аномалією” [229, 217]. Висновком, який випливає з цієї тези, є те, що діти реально належать до соціальної групи в системі суспільних відносин лише на формальному рівні, оскільки вони цілком залежні й підлеглі світові дорослих. Відтак, діти повинні грати, і цей вид діяльності презирливо визнається єдино можливим.

Дж. Гарбаріно також дотримується погляду на дитинство як на „життя в іншому світі” й говорить про те, що „в епоху сучасності бути дитиною – значить бути захищеним від економічного, політичного й сексуального впливів; дитинство – це час, коли надається величезне значення особистим інтересам і зводяться до мінімуму інтереси суспільні” [232, 120]. На жаль, сучасне суспільство не може повною мірою забезпечити захист дитинства, а дитина, як ми вже зазначали, не може бути відірваною від соціального життя суспільства.

Вагомими для створення об’єктивної картини дитинства є ідеї щодо його оцінки представниками соціальної культурології (П. Бюхнер, І. Бестужев-Лада,

М. Віннс, С. Іконнікова, М. Каган, І. Кон, Л. Кураєва, Е. Куруленко, Х. Попітц, Н. Постман, Д. Ріхтер, Д. Фельдштейн, Х. Хенгст, Х. Цахер, С. Щеглова). Учені солідаризуються в позначенні нового явища „емансипації дітей”, під яким вони розуміють набуття дитиною все більш значимого місця в родині, в установах освіти й взагалі в суспільстві, ранню „вуличну” соціалізацію на відміну від „сімейного” дитинства. Учені констатують зменшення традиційної дитячої субкультури, оскільки внаслідок урбанізації звужується поле дитячої гри й освоєння життєвого простору. Все раніше діти потрапляють у співтовариства однолітків, яке теж змістовно й структурно якісно змінилось. Батьки схвалюють самостійність, суб’єктність дітей, цьому сприяє подальший розвиток ідей прав дітей.

Ми поділяємо погляд С. Щеглової стосовно серйозних змін статусу дитинства в суспільстві, що характеризуються підміною понять дорослішання та освоєння культури [213]. Як докази кризового стану дитинства наводяться дані про руйнування ореолу насиченості подіями процесу дорослішання, через відсутність конкретних обрядів, що відзначають перехід дитини на наступну сходинку на шляху до статусу дорослого. Можна погодитись з думкою дослідниці про те, що для дитини більш не існує образу ідеального дорослого, який раніше був єдиним прикладом й опорою в уявленні дітей про їхнє майбутнє.

Близькою до нашого розуміння процесів соціалізації є думка Е. Куруленко щодо еволюції дитинства в аспекті співвідношення репродуктивних і креативних механізмів соціалізації в соціокультурному контексті. Автор підкреслює, що еволюція змісту й методів соціалізації дітей нерозривно пов’язана зі зміною соціально-економічної структури й форм суспільної діяльності людей. У зв’язку з ускладненням і збагаченням культури обсяг переданих з покоління в покоління знань, умінь і навичок збільшується, а самі форми їх передачі диференціюються й спеціалізуються. Це яскраво проявляється в засвоєнні дітьми фольклору як скарбниці народної мудрості

[119, 17]. Адже саме це джерело людство застосовувало найбільш послідовно тривалий час. Водночас автор, наполягаючи на ролі вікової мудрості предків як форми соціального досвіду, традицій, зазначає, що, на жаль, сьогодні, не наслідування є головним чинником соціалізації підростаючого покоління, тобто не сліпе копіювання та імітація певної сукупності знань чи вмінь, а передусім моделювання, творче переосмислення їх самою дитиною – це вирішальна ознака входження дитини в соціум дорослого, який постійно змінюється та ускладнюється [115].

Отже, зроблений теоретичний аналіз довів, що більш поширеним є погляд на дитинство як таке, що майже виключене з системи суспільних відносин. З одного боку, усвідомлення дитинства як якоїсь замкнутої системи примушує звернути увагу на дітей як на особливу групу в соціальній структурі суспільства з особливими інтересами та потребами, а, з іншого боку, розуміння дитинства як неповнолітньої групи передбачає існування домінуючої групи з вищим соціальним статусом і більшими привілеями. Ми не спростовуємо думку про те, що діти як соціальна група мають нижчий соціальний статус і користуються меншими привілеями порівняно з домінуючою над ними групою дорослих. Разом з тим виникає питання про те, який характер виключення дітей з участі в повноцінному житті: де межа між захистом дітей від суспільства та їх виключенням з нього. Складність проведення подібного аналізу полягає в тому, що його проводять представники домінуючої групи – дорослі, які висловлюють своє ставлення до дітей у патерналістичній формі: усе, що робиться для дітей, робиться начебто для їхнього ж блага. У зв'язку з цим з'являються спірні питання: по-перше, чи не забувають дорослі про самих дітей, коли визначають основні органи, наприклад, такі, як держава, батьки і ринок, які беруть участь у будівництві дитинства, і по-друге, чи є безперечним те, що дорослі завжди представляють інтереси дітей, коли говорять від їхнього імені.

Таким чином, аналіз концепцій еволюції дитинства демонструє зростаючу

автономію простору дитинства від дорослого співтовариства на рівні філогенезу, вказує на збільшення ступеня його незалежності, визнання за ним позиції суб'єкта суспільних відносин, на який не менше, ніж на доросле співтовариство, впливає все, що відбувається у світі.

Педагогічна наука на дослідження дитинства приречена за своєю суттю й, на відміну від культурології та соціології, визначає його самоцінність як особливого періоду життя людини. У межах дошкільної педагогіки та педагогіки початкової школи головним чином розкриваються питання теорії та методики навчання дітей з урахуванням їхніх вікових особливостей.

Видатні педагоги надають дитинству особливого значення, підтверджуючи його самоцінність у житті окремої людини. В. Сухомлинський визначає дитинство як найважливіший період людського життя, не підготовку до майбутнього життя, а реальне, яскраве, самобутнє, неповторне життя [188]. Цю думку продовжує Ш. Амонашвілі, зазначаючи, що дитинство – не просто віковий період, коли дитині хочеться грати, стрибати, бігати й кататися, коли вона ще безтурботна, а це ще процес дорослішання, це життя людини, що переходить з одного якісного стану в інший, більш високий [10, 52].

Цінність педагогічних досліджень пов'язана ще й з тим, що науковці наголошують на необхідності повноцінного, яскравого, багатогранного проживання кожного епізоду дитинства. Погоджуємося з висловом В. Кудрявцева, який вказує, що в іншому випадку людина обов'язково „зависає” на межі дитинства й дорослості [104, 17]. Аналогічну думку знаходимо в працях К. Вентцеля, який також стверджує, що дитині слід надати можливість „зжити дитинство” в усій його повноті життєвих запитів і властивих йому прагнень [37, 29].

У працях педагогів визначається зміст дитячих видів діяльності, форми, способи спілкування та взаємодії, особливості мовлення, дитячої творчості, проблеми навчання та виховання дітей (Л.Артемова, І.Бех, А.Богущ, М.Вашуленко, Т.Пироженко, О.Савченко) [66; 23; 176].

Якщо говорити про принципові позиції традиційної педагогічної науки щодо ставлення до дітей та дитинства в цілому, слід зазначити, що педагогічна позиція тривалий час мало чим відрізнялася від загальної позиції дорослої частини суспільства щодо абсолютного переконання в обов'язковості побудови взаємин з дітьми в моделях „передача досвіду старшого покоління”, „трансляція норм і цінностей”, „прищеплення позитивних якостей особистості”. За влучним висловом Н.Голованової, педагогічна спільнота ще не зовсім розпрощалась з уявленням про дитину як „чисту дошку” в руках вихователя. Тільки в останні роки окремі науковці та найбільш передові педагоги починають визнавати за дитиною право бути самим собою: мати власний, не залежний від процесу навчання соціальний досвід, самовизначатися в культурі, виявляти свою індивідуальність у колі ровесників та дорослих, усвідомлювати своє життя як цінність, відчувати потребу виражати себе та шукати для цього соціально визнані способи.

Нова філософія освіти все активніше висуває ідею про відмову від розуміння мети освіти як результату сформованості, досягнення певного рівня особистісної досконалості, навпаки підкреслює безкінечність цього процесу.

Таким чином, з огляду на аналіз історичних, культурологічних, психологічних, педагогічних джерел можемо стверджувати, що ці науки дають різнобічне визначення дитинства, окремих його характеристик.

Науковці застосовують термін *дитинство* для позначення його вікових меж в онтогенезі – від народження до підліткового віку. Відповідно до прийнятої періодизації, дитинство охоплює такі періоди: вік немовляти – від народження до 1 року, раннє дитинство (1 – 3 роки), дошкільний вік (3 роки – 6 – 7 років) і молодший шкільний вік (6-7 – 10-11 років) [101, 153]. Водночас це не споконвічно гомогенна група індивідів, що перебуває на шляху до дорослішання, а структурний компонент суспільства, що відображає його основні соціальні та культурні зміни.

Грунтовне визначення дитинства дає Д. Фельдштейн. На його думку,

дитинство – це „особливий стан розвитку людини в суспільстві й, водночас узагальнений суб’єкт, що цілісно протистоїть дорослому світові та взаємодіє з ним на рівні суб’єкт-суб’єктних відносин” [199, 47].

Схожі характеристики дитинства наводять Р.Овчарова та А. Богуш, які пов’язують його зі становленням особистості, періодом пізнання нею соціуму, відкриття царини Життя в усьому його розмаїтті, з усіма позитивними й негативними проявами, це перші кроки навчання, жадоба знань, перші радощі, перші розчарування й перші сльози [23, 60].

У змістовному наповненні поняття дитинства більшість науковців вбачають процес підготовки до відтворення майбутнього суспільства; процес постійного фізичного росту, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх стосунків у цьому просторі, визначення в ньому себе (С.Литвиненко, В. Ямницький) [122].

Отже, як бачимо з аналізу різних підходів, дитинство розглядається наукою як постійно поновлювана сукупність індивідів, що перебувають на особливій стадії життєвого циклу від народження до повноліття, й одночасно - як динамічне соціальне явище, що будується на особливих суспільних зв’язках і відносинах, спрямованість яких визначається поступовою зміною статусу дитини як об’єкта виховання й одночасно як суб’єкта громадського життя [171, 51].

На підґрунті вище наведених визначень дитинства окреслимо власне бачення цього феномену.

Дитинство – динамічне соціальне утворення в межах вікового періоду від народження до повноліття, що характеризується специфічними ознаками, має власну субкультуру та будується на особливих соціальних зв’язках і відносинах.

У визначенні феномена „дитинство” особливо значущими, на нашу думку, є дві стратегічні стрижневі лінії, що перетинаються, не існують одна без іншої: це самоцінне значення дитинства як динамічного соціального

утворення та особистісне значення для кожної дитини соціального осередку, в якому відбувається її становлення, розвиток, розквіт.

Аналіз культурологічних, філософських, психологічних, педагогічних джерел з проблеми дитинства дозволив виділити його специфічні риси:

- дитинство – період життя людини, у якому закладаються основи особистісної активності та особистісні властивості, цінності, що визначають якості майбутнього життя;
- це період, коли людина найбільш вразлива, незахищена від впливів навколишнього середовища, соціального, психологічного й фізичного насильства;
- на всіх етапах існування дитинство характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою бути залученим до соціуму, взаємодіяти з ним;
- дитинство – виражена в діях і мові сукупність об'єктів, подій, процесів, соціальних інститутів і соціальних практик у відношенні дітей; ця сукупність формується й підтримується суспільством, а також постійно відновлюється в процесі життєдіяльності дітей, які освоюють соціальні уявлення та інтегруються в соціум [210, 76].

Дитинство, як це не дивно звучить, – усім добре відоме, але водночас мало зрозуміле явище соціального світу, вважаємо, передусім тому, що його відрізняє специфічна за змістом і формами прояву культура, дитяча субкультура – близька й природна для дитини та складна для її об'єктивної оцінки з боку дорослих. Дитинство – особливий світ, нерідко закритий для більшої частини дорослого суспільства.

1.2. Дитина в суспільстві: історичний поступ утвердження в культурі світу дорослих

У даному підрозділі детальніше зупинимось на тих аспектах дослідження

проблеми дитинства, які вже піднімались вище. Теоретичне осмислення особливої соціокультурної категорії дитинства, її трактування та сутності, визнання значення дитинства в суспільстві дозволяє виокремити кілька підходів до розуміння статусу дітей у суспільстві. Найбільш розповсюдженим виявився підхід, згідно з яким діти є групою населення, що перебуває в перехідному періоді, метою якого є навчання й підготовка до дорослого життя з послідовною інтеграцією дітей у суспільство.

Як ми вже зазначали, досліджувати розвиток дитини в різних історичних формаціях одними з перших почали етнографи й психологи. Це сприяло подоланню переважаючих тривалий час уявлень про дитинство як „натуральну стадію”, що має деякі універсальні для всіх часів і народів властивості. На характер та зміст окремих періодів дитинства також впливали конкретні соціально-економічні та етнокультурні особливості суспільства, у якому зростала дитина, насамперед, система виховання, яка опосередковувалася різними культурними формами – „предметними”, „традиційними” та „раціональними”. В якості „предметних” форм виступали знаряддя праці, „традиційними” вважалися культурні об’єкти, опредмечені в комплексах дій (ритуали тощо), „раціональними” формами виступили культурні об’єкти, опредмечені у вербально-знакових системах (мова тощо). Для виявлення закономірностей становлення особистості дитини в суспільстві варто звернутися до соціогенезу. Поняття „соціогенез”, як стверджує В. Абраменкова, після тривалого забуття знову повертається в психологію й не тільки в значенні „процес еволюції людських спільнот у культурно-історичному просторі”, але і як походження й розвиток особистості та міжособистісних стосунків, обумовлених особливостями соціалізації в різних культурах у різні соціально-історичні періоди, задаючи об’ємне бачення дитини [1, 62]. Соціогенез, який перебуває на перетині трьох площин: віку – історії – культури, вимагає інтеграції знань таких галузей, як етнографія, антропологія, історія, демографія, соціологія та інших людинознавчих наук на

основі психологічних знань. Основна ідея соціогенезу, яка була сформульована В.Вундом, передбачає дослідження людини, яка не є абстрактною, відокремленою, ізольованою. Цінність його полягає в тому, що береться до уваги людина певної держави та історичного періоду, яка взаємодіє в соціокультурному контексті з іншими людьми. Центральним питанням є проблема співвідношення соціо- та онтогенезу, яку вчені розв'язували у двох напрямках, першим з яких є „соціогенез для онтогенезу”, тобто намагання зрозуміти минуле через сьогодення. Згідно з таким підходом, історичний розвиток дитини досліджується через призму соціокультурних (дослідження етнографії дитинства), лінгвістичних (дитячого словотворення та фольклору), демографічних та інших реалій життя дитини в суспільстві. Втім, В.Абраменкова застерігає від використання такого підходу, оскільки „deskriptivnıstʹ, opisovıstʹ metodıv cıx nauk prıtıagıe vıdomu formalızacıu analızu”. При цьому саме дитинство як об’єкт дослідження „виявляється лише матеріалом вивчення або фоном, а особистість дитини – історико-культурною константою, що лише кількісно відмінна від особистості дорослої людини” [1, 64]. Другим напрямом розв’язання проблеми співвідношення соціо- та онтогенезу є „онтогенез для соціогенезу”, тобто розуміння сьогодення через минуле. Цей напрям передбачає аналіз життєвого шляху людини через лінію еволюції суспільного життя.

Отже, досліджуючи проблему соціалізації особистості в дошкільному дитинстві та молодшому шкільному віці, необхідно визначитися з уявленнями про роль і місце дитинства в таких напрямках: по-перше, у напрямі дослідження еволюції дитинства, як соціокультурного феномену в історії культури задля виявлення статусу дитини в суспільстві та ставлення до неї дорослих у різні історичні епохи. По-друге, у напрямі дослідження еволюції пізнання дитиною соціальної реальності у зв’язку з тим, що умови соціалізації дитини постійно змінюються, а отже, разом з тим змінюється її соціальний статус та позиція в суспільстві.

Зазначене обумовлює необхідність розгляду вікової динаміки життя дитини в суспільстві на різних етапах історичного поступу, використання варіанту проходження історії дитинства крок за кроком з фіксацією змін у ставленні до неї, трансформації вікового самоусвідомлення людей і зміни форм суспільної свідомості, у яких відображається уявлення про дитинство загалом і конкретну дитину зокрема. Сучасний стан дитинства є лише моментом і результатом тривалої історичної та культурної еволюції суспільного життя. О.Толстих, підкреслюючи факт „історії віків життя”, зазначає, що „і сьогодні віки життя продовжують змінюватися: змінюється характер дитинства, змінюється на наших очах отроцтво, відбуваються глибинні зміни юності, зрілості, старості” [56, 49]. Отже, щоб зрозуміти тенденції розвитку дитинства, необхідно проаналізувати всю історію віків життя, і на межі минулого й майбутнього, у момент їхньої зустрічі в сьогоденні побачити сучасний стан у його повноті й цілісності, що ми, власне, і намагаємося зробити.

Проведений нами теоретичний аналіз показав, що на ранніх етапах розвитку історії діти не ізолювалися від світу дорослих; і дорослі, і діти відчували себе у єдності з навколишньою природою і усім світом.

В.Корнетов, узагальнивши інформацію, отриману на основі вивчення археологічних, етнографічних і фольклорних джерел, створив узагальнену модель виховання в ранньопервісних общинах. Дитиною, яка приходила в цей світ, не володіючи знаннями й уявленнями про нього, не маючи ніяких умінь і навичок, сформованих ціннісних орієнтацій, опікувалася найчастіше жіноча половина общини: мати, її сестри та інші жінки групи. Зв'язок матері з дитиною був особливо міцним через тривале годування материнським молоком (перші три-чотири роки). За цей час дитина отримувала уявлення про навколишній світ, про предмети, створені людьми, вчилася використовувати їх за призначенням, засвоювала мову, родинні зв'язки й власне місце в соціальній структурі тієї групи, у якій вона народилася, правила спілкування,

набувала умінь вибудовувати свої взаємини як дорослі люди. Усі уявлення, уміння й навички дитина засвоювала, наслідуючи дорослих або під їхнім безпосереднім керівництвом. Перші форми виховання перепліталися з діяльністю з догляду за дитиною, з її обслуговування, з контролю за її вчинками; вони були тісно пов'язані з діяльністю, досвід якої передавався дитині. Посилаючись на етнографічні дані, В.Корнетов зазначає повну відсутність покарань (насамперед, фізичних) як спеціального методу виховання: „ударити дитину – означає здійснити недопустимий вчинок” [92, 38]. Діти (і хлопчики, і дівчатка) з трьох-чотирьох років починали допомагати жінкам у найпростіших видах продуктивної діяльності (збиральництві та роботах по домашньому господарству). Діти багато гралися в ігри, які імітували продуктивне, сімейне й ритуальне життя общини, сприяли фізичному розвитку, виробленню навичок, необхідних у діяльності. Після досягнення дев'яти-одинадцяти років хлопчикам і дівчаткам починали передавати досвід тієї діяльності, якою вони, подорослішавши, мали займатися. Фізичне й соціальне дозрівання дітей в ранньопервісних общинах зазвичай відбувалось паралельно й завершувалось одночасно, що обумовлювалось порівняно невеликим обсягом соціального досвіду, який повинна була засвоїти кожна дитина [92]. Для дорослої й дитячої груп цінності, правила поведінки, ставлення до природи були спільними, беззастережно приймалися кожним, незалежно від віку, разом з міфами, легендами, обрядами, ритуалами, танцями, що їх втілювали. Важливою рисою епохи ранньопервісної общини була приналежність дітей не до батьківської сім'ї, а до всього родинного колективу, в якому вони виховувалися. Стежити за дітьми, пильнувати їх, керувати їхньою поведінкою, привчати до виконання загальноприйнятих норм було обов'язком кожного члена общини. Навіть старші діти виконували функції вихователів щодо молодших. Отже, у суспільствах первинної формації соціалізація дітей здійснювалася спільними зусиллями всієї общини, головним чином шляхом послідовного включення

дітей у різноманітні форми ігрової, суспільно-виробничої й ритуальної діяльності, відповідно з етапами дорослішання дітей. Тому всі стародавні інститути соціалізації одночасно виконували трудові, соціально-організаційні й ритуальні функції, а виховання в первісних родових общинах було невід'ємним складником реального життя дітей, що виявлялося в способах залучення вихованця в ту життєдіяльність, яка повсякденно вимагала формування певних якостей і не розглядалася як підготовка до майбутнього за деякими винятками. Безпосередня життєдіяльність і підготовка до „дорослої” соціальної функції починають усе більше відокремлюватися одна від іншої в часи розпаду первісного ладу, який призвів до утворення класів і, відповідно, соціального розщеплення виховання.

Характерною рисою дитинства в архаїчному суспільстві, як указують дослідники, є те, що воно означало не стільки стадію життєвого шляху, скільки місце в соціальній структурі суспільства й „економічну доцільність”. Тому, прийнятим і досить розповсюдженим у ті часи був інфантицид (дітовбивство). Науковці пов'язують це з проблемами економічного характеру, а саме з нестачею їжі, оскільки дитину годували материнським молоком до трьох-чотирьох років. Практично вижити могла лише та дитина, яка з'являлася на світ після того, як попередня переходила на харчування іншою їжею. До категорії тих дітей, які попадали під величезні масштаби умиртвіння, належали слабкі, які погано розвивалися, причому більше серед таких було дівчаток, а також ті діти, які були третіми або четвертими в сім'ї. Звичай дітовбивства проіснував до відкриття землеробства. Наявність і розповсюдження цього факту засвідчує, що дитина не мала індивідуальної цінності, її життя й доля повновладно належали батькам або старшому в племені.

У цей період також існував ще один звичай – залишати новонароджених дітей напризволяще. Він зберігався досить тривалий час, до цього ставилися терпимо навіть у Єгипті й у Давній Греції. Майже всі розвинуті цивілізації того часу (єгиптяни, індійці, китайці, греки, римляни) практикували цей

звичай, легалізація якого мала на меті знизити кількість випадків дітовбивств. Отже, на ранніх ступенях культурного розвитку людства дитина перебувала, за образним визначенням О.Толстих, „на периферії суспільного життя.”

Становище дітей змінилося, коли люди навчилися видобувати вогонь, коли виник перший суспільний розподіл праці. На первісному етапі існування суспільства основним чинником, який впливав на розвиток дитини, була безпосередня участь дітей у житті дорослих: діти змалечку залучалися до доступної для них діяльності, разом з дорослими були задіяні в праці, у танцях, святах, деяких ритуалах, тобто в різноманітних формах життя роду. У них формувалося міфологічне світобачення, яке було характерним для давніх людей, у якому фактично приховані уявлення про світ, де керує воля богів та духів. Найважливішою характеристикою міфопоетичного мислення є синкретизм, який характеризує міфологію як неподільне, цілісне знання. Така міфотворча діяльність була спрямована на пояснення дійсності, зорієнтована на осмислення фундаментальних основ людського буття, на гармонізацію людини, суспільства та природи, на зіставлення природних та соціокультурних явищ, на олюднення природного довкілля та одухотворення фрагментів космосу, а також на моральне та естетичне ставлення до світу. На відміну від сучасного знання про світ, яке ділиться на низку галузей, що по-різному трактують фрагменти дійсності, міфи спроможні були пояснити все: чому йде дощ, як виник світ, звідки з'явилися люди, чому вони хворіють та помирають тощо.

А.Могильний тлумачить міф „як найпростіше й найзагальніше, дорефлексивне, інтуїтивне взаємовідношення людини з природою чи з соціальною дійсністю” [134, 118]. Автор наголошує, що коли міфи пояснюють явища соціального життя, глибинні явища людського буття, „вони трансформуються в обґрунтування соціальної практики, моральних приписів і дають їм сакральне, культове ритуальне тлумачення. Сакралізовані соціальні норми, приписи, заборони стають обов'язковими для всіх членів громади і є

непорушними [134, 119]. Тобто міф як сукупність оповідей та дійств формував у древніх людей і, зокрема, дітей певне уявлення про світ. Таке „певне уявлення про світ” і було в ті часи явищем, яке об’єднувало спільноту, відтворюючи дійсність у „вигляді чуттєво-конкретних персоніфікацій та олюднених істот” [191,52]. У ньому виражалася система цінностей і передавалася шляхом переповідання родових легенд, дотримання численних пересторог („табу”), рекомендацій від старшого покоління молодшому, відповідних норм поведінки серед людей, у довір’ї, які для представників цього суспільства були досить реальними. Ця так звана „мова суспільства” була регулятором стосунків у спільноті. Таким чином, міфологічна свідомість як своєрідна автономна форма культури певним чином моделювала древній світ і життя в ньому. Тому також існували ритуали, що передбачали певний набір обрядів для жінок, спрямованих на виховання дитини, яке в якості специфічної суспільної функції в ті часи не виділялося. На думку Р.Алта, для виховання дітей на ранніх ступенях розвитку суспільства характерні такі риси: однаковість виховання всіх дітей і участь усіх членів суспільства у вихованні кожної дитини; усебічність виховання – кожна дитина повинна вміти робити все, що роблять дорослі, і брати участь у всіх сторонах життя суспільства; короткочасність періоду виховання – діти вже змалечку знають ті завдання, які ставить життя, вони рано стають незалежними від дорослих [216, 46]. Виховання, таким чином, мало на меті зробити дітей учасниками суспільної продуктивної праці, передати їм необхідний для цього досвід. Праця дітей була природним явищем, яке виникало для задоволення суспільної за своєю природою потреби. Більше того, саме спільна з дорослими праця, яка була можливою через її примітивні засоби й форми та сприяла ранньому формуванню самостійності в дітей, забезпечувала безпосередній зв’язок дітей з дорослими та всією общиною, тим самим виключаючи інші форми зв’язку дитини й суспільства. Отже, в таких умовах, за визначенням Д.Ельконіна, „не було необхідності в рольовій грі” [216, 55].

Своєрідним символом, що вказував на закінчення дитинства, був ритуал ініціації, або посвячення, який існував у різних народів і був широко розповсюджений у різних культурах. Завдяки таким періодичним обрядам ініціації, які супроводжувалися численними випробуваннями й проходили досить урочисто, дитина переходила з однієї соціально-вікової групи в іншу, при цьому змінювався її статус і соціальні ролі. Новий статус засвідчував не тільки перехід з однієї групи общини до іншої, а був результатом „соціального народження” індивіда, його прилучення до родового колективу. Задля отримання такого нового соціального статусу дитині потрібно було пройти обов’язкове навчання й виховання, ускладнені важкими випробуваннями, а також певні релігійні церемонії. Ініціації були частиною соціально-ідеологічного механізму, що забезпечував стабільність первісного ладу, наступність архівної культури, оскільки навчання й виховання молоді під час ініціацій передбачало прийняття майбутніми членами первісних груп священної й непорушної спадщини предків.

Отже, описане дає можливість стверджувати, що в давні часи люди розуміли, що дитина, яка тільки входить у цей світ, не пристосована до життя в ньому. Вона, таким чином, перебувала на межі життя та смерті, усе вирішував випадок; існував природній відбір, через що нездатних та зайвих забирали з життя. Статус дитини цілком регулювався життям общини, її потребами, і фактично дитина ставала „гвинтиком” суспільного організму. Діти рано прилучалися до продуктивної праці дорослих членів суспільства, рано ставали самостійними й починали вести самостійний спосіб життя. Ця вимога ранньої самостійності була основною вимогою, яке суспільство ставило до дітей. О.Толстих, досліджуючи віхи життя в історії поколінь, стверджує: „Уже давні люди звернули увагу на соціально значущий характер вікових етапів життя людини та виробили свою, особливу форму розуміння стадій життя на основі цілісного образу світу, втіленого в міфі, що є зразком для наслідування і тим самим способом репродукування суспільного життя, її

своєрідним ритмом” [191, 60]. Він переконливо доводить, що „віковий символізм” як особливе явище суспільної думки, що виникло на ранніх етапах розвитку суспільства на основі міфологічної свідомості, „особливим чином моделює світ” і спостерігається у всій подальшій історії віків (і навіть у наш час), зберігається та оберігається буденною свідомістю. Як стверджує Т.Усатенко, хоча „міфологія втратила свої позиції єдино правильної картини світу, але „механізм”, методологія міфологічного освоєння світу певним чином позначилися на всіх формах суспільної свідомості, особливо в релігії, мистецтві, соціально-політичній сфері” [57, 52].

Структура суспільства в часи античності вже принципово відмінна, хоча все ще зберігаються „по-філософськи осмислені міфологічні елементи”. У Давній Греції міф був безпосередньо витіснений з життєдіяльності людей і продовжив своє існування в театральних сценах (Есхіл, Еврипід, Софокл). У світобаченні представників давньої Іонії сплетені воедино міфологія й філософія, магія й стихійний матеріал, медичні та природознавчі знання. Філософія давала відповіді на питання про структуру Світоутворення за допомоги вчення про початок, яке тлумачилося як дещо єдине з природою. Сама природа в перших давньогрецьких філософів стає причиною всього того, що відбувається в природі і з природою, з людиною й людським суспільством. У мислителів цього часу найбільш розповсюдженими були дві ідеї, одна з яких стверджувала фундаментальну єдність природи, єдність природних і надприродних сил. За визначенням А.Могильного, „світ сприймався як єдина система, заснована на управлінні одного старого закону – космічного детермінізму”. Цим законом обумовлювалося все, що відбувається у світі – від руху планет і сезонних змін у природі до долі людини. У грецькій філософії особливого значення набуває образне сприйняття світу, в якому відображається своєрідне гармонійне уявлення про світ, про місце людини в цьому світі. Відзначимо, що гармонія світу є майже абсолютною. Чільне місце займає розум, за допомогою якого можливо все пояснити й обґрунтувати, а

світ тлумачиться не тільки як дещо зовнішнє, але і як особливий витвір людини. Ще одним фундаментальним положенням іонічної філософії, що „своєрідно конкретизує ідею зв'язку явищ є встановлення символізму цифр” [33, 64]. Світ, як зазначає А.Гуревич, „сприймався й переживався давніми греками не в категоріях змін і розвитку, а як перебування у стадії спокою або обертання великим колом. Події, що відбуваються у світі, не унікальні: епохи, які змінюють одна одну, повторюються, люди і явища, які вже колись існували, знову повернуться після закінчення великого року – піфагорійської ери” [14, 162 – 163]. Отже, як бачимо, акцент зміщується зі сфери міфології у сферу філософії життя. Деякі, хоча досить незначні, зміни відбулися в ті часи в ставленні до дитинства й більш значні – у ставленні до старості. Дитині так, як і в первісному суспільстві, відводилося займати допоміжне, „службове” становище в суспільстві. Так, батьківське право в Давній Греції передбачало можливість продажу своїх дітей у рабство при економічних труднощах. У Давній Спарті, як історично відомо, фактично залишився незмінним звичай знищувати недостатньо фізично розвинутих дітей. Виховання хлопчиків було засноване на культі здорового тіла. Вони виховувалися окремо від сім'ї під керівництвом спеціальних наставників, отримуючи повні громадянські права лише у віці 30 років. У римлян вважалося, що отроцтво триває до 14 – 17 років. Формально повнолітнім вважався той юнак, який за рішенням, що приймалося на сімейній раді, знімав з себе дитячий одяг і натомість одягав чоловічу тогу. Ознакою повноліття була статева зрілість, яку вважали свідомством придатності до військової служби. Повноліття дівчаток наставало раніше, приблизно в 12 років. Хоча це не мало практично ніякого значення, оскільки жінка в Римі все життя перебувала під опікою батька, чоловіка, родичів [191, 68] І.Кон описує особливості сімейного устрою в Римі таким чином: „У республіканському Римі основним механізмом виховання дітей, зокрема у верхівки суспільства, була сім'я. Спочатку дитину виховувала мати, потім батько, часто з допомогою спеціальних вихователів з числа рабів.

Пізніше, коли підліток починав брати участь у суспільному житті, ним керував особистий друг або патрон сім'ї. Римський обряд ініціації – вручення чоловічого одягу – теж є більшою мірою сімейною справою. Така система сприяла вихованню індивідуалізму й орієнтувала молоду людину перш за все на власну сім'ю” [79]. Водночас, як позитивне відзначаємо те, що „власне в Давньому Римі вікові поняття, як ніде раніше, розкривають явну тенденцію до позначення суспільних зв'язків людини, що виходить за межі власне сімейних стосунків” [191, 68]. Так, у працях римських мислителів (Тацита) юнак – це людина, яка стоїть на порозі суспільної діяльності, але не володіє усією повнотою прав і обов'язків самостійного громадянина. Зазначене обумовлює нерозривний зв'язок вікових категорій з процесами суспільного життя. Окрім того, здійснений нами пошук показав, що до людей похилого віку в Давньому Римі було досить шанобливе ставлення. Старість у часи Давнього Риму стає предметом досить прискіпливого та різностороннього осмислення й аналізу, чого, на жаль, не можна стверджувати про дитинство. Теоретичний аналіз епохи античності дозволяє побачити, що головною й унікальною була спроба знайти цілісність картини життя та її складових засобами філософського аналізу. Найхарактернішою рисою світогляду була філософічність. Філософська картина світу несла в собі певний індивідуальний змістовий контекст, у центрі якого лежали потаємні особисті переконання й уявлення людини, у тому числі й щодо того, що стосується погляду на розуміння вікового періоду життя. „Ніколи згодом в історії суспільства, яких би висот не досягала філософія в ході свого розвитку, вона не була уже таким концентром розуміння періодів життя,” – стверджує О.Толстих [191, 71].

Концепція світу доби середньовіччя базувалася на ідеї фундаментальної єдності світу – природного та надприродного. Одним з показників такого взаємозв'язку був збіг чисел, їх символізм. Тому зв'язок людини й світу носив поверховий характер астрологічного гороскопу, тісно пов'язуючись зі знаками Зодіаку. Таке розуміння було логічним продовженням ідеї космічного

детермінізму, розробленої в іонічній філософії VI ст. до н.е. На нашу думку, цим можна пояснити особливість світобачення людини середніх віків, містичність її світогляду, що, звичайно, вплинуло на її особливе ставлення до життя, яке можна сформулювати як підкорення долі, року. Життя було необхідною циклічною наступністю його періодів. Воно визначалося загальним порядком і сутністю речей більшою мірою, ніж власним досвідом кожного. Повністю усвідомити себе людина середньовіччя могла лише в межах колективу, через приналежність до нього вона прилучалася до цінностей, які були пріоритетними в певному соціальному середовищі. Її знання, досвід, переконання, форми поведінки виступали в якості особистісних характеристик тією мірою, якою вони були прийняті її соціальним оточенням, групою. Історики та митці середньовіччя виявляють живий інтерес до людського роду, до етапів життя людини.

Французький учений-демограф Ф.Арієс стверджує, що автори псевдонаукових трактатів середньовіччя використовують термінологію, яка здається часто вербальною: дитинство (*enfance*) і отроцтво (*puerilite*), молодість (*jeunesse*) і юність (*adolescence*), старість (*vieillesse*) і сенильність (*senilite*). Кожне з цих слів покликане позначити якийсь один, певний період життя [16]. Цю вербальність О.Толстих пояснює таким чином: „Учені Візантії та середньовічної Європи дали найменування відрізням життя, багато з яких тоді практично для більшості населення не існували. І дитинство, і отроцтво, і молодість, і старість – завоювання більш пізніх епох розвитку людства” [191, 73]. Аналіз живопису, здійснений Ф.Арієсом, показав, що незмінним його компонентом було зображення дитини як копії дорослого, з обличчям старця, зменшеного в розмірах. Відрізнити дитину можливо було лише за „деякою символічною атрибутикою”, при цьому вона не сприймалася як деякий віковий тип. Усе це приводить до висновку, який робить Ю.Приходько: „У той час дитину не вважали особистістю, оскільки були відсутні знання про особливості й природу дитинства. Саме поняття дитина в ті часи не мало того

значення, яке воно має сьогодні. Більше того, у Середні віки в Німеччині слово „дитина” виступало синонімом до слова „дурень”, оскільки в суспільстві існувала думка, що дитинство є періодом, котрий швидко минає, а тому воно є маловартісним” [165, 6].

Слід також наголосити, що в епоху середньовіччя домінуючу роль у всіх сферах життя відігравала церква. У літературних джерелах священнослужителів дитина – „це істота, якої слід у всьому остерігатися, оскільки вона може бути вмістилищем темних сил”. Новонароджена дитина була в немилості, вона розплачувалася за гріхи дорослих, належала до нижчого світу, вона ще тільки мала народитися для життя духу. Найбільш чітко, на думку В.Роніна, ставлення середньовічної церкви до дитини, сформульовано в таких словах: „Народжується дитина, кричить у колисці, харчується молоком. Чого ж іще?” [169, 18]. Дитина, яка могла обходитися без допомоги матері, тобто дитина семи років, уже вважалася дорослою. В її обов’язки входило приносити користь не тільки власній сім’ї, а й усьому суспільству. У цей період батьки цікавилися дітьми дуже мало, очікуючи від них лише якомога більш раннього включення в доросле життя. Дорослі, які були воїнами, прагнули своїх синів зробити маленькими воїнами, як тільки дитина могла брати в руки зброю, їздити верхи й полювати. Фактично хлопчики у віці трьох років починали їздити верхи й носити зброю відповідно до їхньої сили та можливостей. Дівчаток відповідно теж намагалися якнайшвидше видати заміж, тому були поширені випадки, коли дівчаток віком 5-7 років утримували й готували до дорослого життя уже в будинках їхніх майбутніх чоловіків. Досить часто під поняття дитинство підводилися разом отроцтво і юність. Дитинство було тісно пов’язане з ідеєю залежності й не закінчувалося доти, поки не закінчувалася залежність від „сеньйора.” Навіть факт статевого дозрівання не брався до уваги й не слугував межею, за якою закінчувалося дитинство. Ф.Арієс зазначає: „Тривалий період дитинства, який відображений у мові повсякденного життя, був наслідком певної неувважності

до явищ біологічного порядку: ніхто не вважав статеве дозрівання за межу закінчення дитинства. Ідея дитинства була пов'язана з ідеєю залежності... Дитинство не закінчувалося до тих пір, поки не закінчувалася ця залежність [15, 231]. Функції сім'ї обмежувалися продовженням життя, його відтворенням на фізичному рівні в новому поколінні, передачею йому майна та родового імені. Не можна не погодитися з О.Толстих, який стверджує, що в ті часи „на першому плані перебували питання стану, а про вікове самоусвідомлення в нашому сучасному розумінні цих слів у середньовіччі можна говорити лише умовно” [191, 72].

Отже, погляди на дитину в епоху середньовіччя відрізнялися баченням її пластичності, податливості до виховання та впливу середовища; любов до дитини у ті часи не була самостійною моральною цінністю; дитина була відбитком первородного гріха, і її могла врятувати лише релігія через виховання, яке передбачало пригноблення волі, підкорення батькам і духовним пастирям. У часи середньовіччя суспільство не пов'язувало своє майбутнє з дітьми, воно підлягало зовсім іншим закономірностям. У суспільстві цього часу домінували тенденції прискореного дорослішання дітей, скорочення цього періоду їхнього життя й раннього включення дитини в доросле життя. Відповідно перед дитиною стояло завдання перемогти в собі дитину й стати дорослим.

Як свідчить живопис, лише у XVII столітті зображена на картинах дитина починає виділятися, у неї з'являється своє місце в просторі картини, хоча дослідники відзначають, що з XV до XVIII століття незмінним елементом живопису було маскування дитини під дорослого. На картинах художників діти й дорослі різняться лише своїми розмірами: дітей зображено „зменшеними моделями” дорослих. Одяг, зачіски, заняття були однаковими в зображенні персонажів цієї епохи [62].

Доба Відродження, про яку, за традиційним розумінням, не можна говорити, не беручи до уваги момент перелому у сфері духовної культури,

постала на ґрунті зміни соціально-історичних формацій. Становлення розвинутої науки вимагало постійної опори на факти, широкої розповсюдженості, послідовної раціоналізації, домінування відповідного менталітету: всього цього не було в належному обсязі ні в епоху античності, ні в епоху середньовіччя. Ситуація кардинально змінилася в XVI – XVII ст.: у Новий час форми мислення й у цілому ментальності людини стали досягненням більшості освічених людей, а наука стала важливим фактором життя. Розвиток наукової картини світу зумовлений тим, що учені намагалися сформулювати закони, які б максимально розкрили явища світу. Отримані дослідно-експериментальним шляхом і очищені від метафізичного й містичного змісту технологічні знання наука приводить у відповідність і вибудовує їх у логічно пов'язані ланцюжки, намагаючись для кожного знайти „достатні підстави”. Сила науки, її ефективність визначаються досягненнями висот знання. Але багатство людського життя не вичерпується інститутом знань. Як справедливо зазначав французький філософ М.Монтень, лише тому, хто не осягнув науки добра, усяка наука приносить тільки шкоду.

Гуманізм епохи Відродження окреслив чіткі зміни й у розумінні періодів життя, і в ставленні суспільства до самого життя та власне самої особистості, яка „не зводиться до будь-якої всезагальної природи чи субстанції – тілесної, душевної або духовної,” до людини „як неповторного, унікального, єдиного в усьому світі явища” [33, 215]. Діячі Відродження заперечували характерне для середніх віків ставлення до людини як до „гріховного вмістилища”. Нова епоха висунула нові педагогічні ідеї, що вимагало пошуку адекватних їм механізмів виховання й соціалізації. Як стверджує Г.Корнетов, „У наступні століття центр тяжіння почав зміщуватися в бік індивіда з його здібностями й потребами, прагненнями й мотивами поведінки. Маятник колихнувся в бік особистих інтересів дітей, самостійності їхнього мислення” [92, 139]. Оскільки квінтесенцією для людини стає вона сама, то й зміни, які відбувалися насамперед у західній цивілізації, базувалися на визнанні цінності самотньої

неповторності людини та її права на незалежність і свободу. Індивідуальність почали трактувати як відмінність людини від інших; її право на індивідуальність було визнаним. Водночас „гуманісти Відродження, що відкрили світ і людину, разом з тим виявилися дивно нечутливими до педагогічної проблематики. Проголошуючи високе призначення людини, вони разом з тим мало турбувалися про виховання, і дитинство в епоху Відродження майже не відрізнялося від дитинства часів „темного середньовіччя” [191, 78]. Таке непорозуміння призвело до тієї парадоксальної ситуації, про яку пише О.Толстих: „Мислителі Відродження не зробили того суттєвого впливу на розвиток вікової самосвідомості людини; у цьому плані вони істотно „програють” реформаторам педагогіки (просвітителям), моралістам, які боролися з „анархією” середньовічного суспільства (і Відродження) за міцну сім’ю й „нову” школу [191, 78]. Просвітителі XVIII століття прагнули побудувати суспільство на нових засадах, очистивши його від „середньовічних забобонів” і релігійного догматизму. Вони насаджували досконалі класичні смаки, обожнювали ясність і простоту. Гуманістичні ідеали Відродження вступили в протиріччя з характером реального суспільного життя епохи. Дві основні соціальні інституції (сім’я і школа) стали „духовними наставниками” дітей, що безумовно вплинуло на дитинство в цілому й значно змінило його характер зокрема. Виховання дитини знову покладається на сім’ю, однак сімейне виховання не могло забезпечити адекватної підготовки дитини до все більш різноманітних і ускладнених форм життєдіяльності. Трансформація цілей і змісту виховання закономірно супроводжувалася зміною у формах і методах вихованого впливу на дитину. Перш за все це торкнулося покарань, які займають усе більше місця у вихованні й поступово перетворюються на найбільш розповсюджений метод педагогічного впливу. Школа, на яку вплинули нові напрями в розумінні дитячої психології, що рекомендували суворий нагляд за кожним аспектом навчання й розвитку дитини, виховує її в жорсткому режимі дисципліни

(користуючись різками, батогами й карцером). Зауважимо, що покарання дітей починають використовуватися систематично ще в період розпаду первісного ладу, іноді набуваючи виключно жорстоких форм. Так, індійці хопі били дитину або тримали її голими п'ятками над вогнищем у виняткових випадках; у хіваро за крадіжки дітей били кропивою, а найбільш невинних порушників примушували дихати над вогнищем парою, унаслідок чого дитина втрачала свідомість; Папуаси Нової Гвінеї прив'язували дітей коло вогнища й залишали тих з них, хто вчинив тяжкі проступки; у деяких індійських племен покарання використовували й щодо маленьких дітей: якщо дитина кричала – їй у ніс наливали воду. „Покарання, – як стверджує Г.Корнетов, – усе більше використовувалися і як засіб корекції поведінки дитини, і в якості „відплати” за погані вчинки, і як спроба розрядити роздратування, що виникало в ставленні до дітей” [92, 69]. Учений пояснює розповсюдження покарань тим, що виховання поступово починало все менше збігатися з безпосередніми потребами життя людей, а також з іншими чинниками соціалізації дітей. Отож, волею обставин дитинство почало розглядатися як підготовка до дорослого життя. Покарання при цьому сприяли „формуванню такого типу особистості, який найбільшою мірою сприяв суспільству, що виникало на антагоністичній основі й експлуатації людини людиною” [92, 71].

Нова соціальна дійсність, що сприяла розквітові освіти, принесла дитинству також жорстокість покарань та дисципліни. Школа „просвітницько-прогресистської парадигми” готувала майбутніх виконавців, що мають чітко виконувати поставлені завдання. Вона стала готувати до „справжнього” власне дорослого життя, перетворившись на інструмент розподілу дітей на певні „класи та розряди „відповідно до їхнього соціального походження. Навіть ігри дітей тепер набули диференційованості й визначалися приналежністю до певного суспільного стану. На нашу думку, і доба Відродження, і Просвітництва змінили ставлення до дітей у суспільстві. Було визначено межу між дитинством і дорослим світом, який відокремився від

нього бар'єрами сімейного виховання та школи. Таке відокремлення дітей „в особливий концентр створило зазор зі світом дорослих, який дитина повинна переборювати на порозі дорослого життя, переходячи від шкільного розуміння до реального” [191, 78]. Становлення розвинутої науки як „найвищої цінності, як універсальне і єдине знання з унітарними зразками й нормами, вільне від суб'єктивного сприйняття, сформувало сциєнтистську педагогіку абстрактного учня, без урахування його унікальності. Уже наприкінці XVIII століття шкільництво стало організованою силою, яку держави використовували у власних цілях, забираючи в такий спосіб у людини якщо не національну, то інтелектуальну (або й обидві разом) свободи. Ми вважаємо, що до цього переліку слід додати також особистісну свободу, оскільки в такий спосіб забирався в людини й період дитинства як самостійний, важливий в особистісно-значущому плані етап життя.

Поява літератури для дітей є тим новим відкриттям дитинства, яке здійснили романтики на початку XIX століття. І.Кон наводить влучні слова Н.Берковського, який стверджує, що „романтизм установив культ дитини й культ дитинства... З романтиків починаються „дитячі діти”, їх цінують самих собою, а не в якості кандидатів у майбутні дорослі” [79, 8]. І хоча сам І.Кон у вияві культу ідеалізованого дитинства не вбачає „ні грама інтересу до психології справжньої дитини, вважаючи, що романтизм „перетворив дитину на міф, який наступним поколінням належало дослідити й тим самим розвінчати”, усе ж заслуговують на увагу їхні погляди на дитинство „не як службово-підготовчу фазу вікового розвитку, але як дорогоцінний світ у собі, глибина й привабливість якого притягує людей. Усі стосунки між віками ніби перевернулися у романтичній психології та естетиці: якщо раніше дитинство приймалося як недостатній ступінь розвитку, то тепер, навпаки, дорослість постала як шкідлива пора, що втратила безпосередність та чистоту дитинства” [16, 79]. Отже, романтики відкрили для світової літератури дитинство як самостійну реальність, як світ у собі. Ці зміни були продиктовані відповідним

економічним розвитком, що вимагав належної підготовки майбутніх працівників. Зміни в економіці не могли не позначитися на змінах в інших сферах суспільного життя, зокрема, у сфері педагогіки. Освіта відповідним чином також вимагала здійснення належних кроків уперед. Прогресивні діячі вимагали заборони дитячої праці, сприяючи таким чином подовженню періоду дитинства, відповідне ставлення до якого в такий спосіб розповсюджувалося на широкий суспільний загал. Як позитивно можна відзначити, що в цей час у деяких періодизаціях вікового розвитку особистості з'явився період „розвитку в лоні матері,” а також розширення дитинства на „вікову групу новонароджених (до 7-го дня життя), період немовляти (до 7-го місяця життя), період дитинства (до 7-го року життя), отроцькі та дівочі роки (до 14-го року життя). Зокрема, така деталізація дитинства була характерною для класифікації, що належить німецькому патологоанатому Людвігу Ашофу.

У XIX столітті, як стверджує відомий французький лікар-педіатр і психоаналітик Франсуаза Дольто, сім'я вже не вважає за необхідне віддавати дитину „в люди”, щойно їй виповнилося сім років. Дитину залишають удома. І якщо дитина виграє в плані більш тісного спілкування з батьками, які тепер приділяють їй більше уваги й турбуються про її здоров'я, то значно втрачає при цьому в плані автономії, контактів з іншими людьми. Діти за столом не розмовляли в присутності батька, якщо їх не запитували. Вони не мали права говорити, якщо їм цього не пропонували дорослі. Вони могли лише слухати інших. Такий звичай – залишкове явище релігійного виховання – існував до другої світової війни, до 1939 року. Тільки в шістдесяті роки дітям дозволяють за столом перебити дорослого й висловити свою незгоду. У французькому буржуазному середовищі діти харчувалися разом з гувернантками, які керували дитячою трапезою й були зобов'язані прищеплювати своїм вихованцям світські манери. Лише в підлітковому віці дитина могла приєднуватися до батьків і сидіти з ними за одним столом. Франсуаза Дольто говорить про скорочення „життєвого простору дитини”, яка опинилася в

подвійному полоні – домашньому й шкільному. І навіть те, що залишилося, перебувало під замком, було обмежене значною кількістю правил і заборон. Дитину, яка відвідує школу, Франсуаза Дольто називає „в’язнем” і вважає, що чим більше з’являлося шкіл, тим більше дитина перетворювалася на ув’язненого [53, 64].

І хоча завдяки шкільним реформам освіта зазнавала докорінної перебудови, школа не надавала умов для розвитку особистості, а методи навчання й виховання будувалися все ще на фізичному покаранні дітей. Т.Лубенець у статті „Школа та її робітники”, посилаючись на таємні анкети педагогів з п’яти губерній (Київщини, Поділля, Волині, Полтавщини й Чернігівщини), показує, як карали педагоги дітей, і наводить такі „типові кари:

1. Ставлять навколішки: учителі – 189, учительки – 8.

2. Скубуть за волосся: учителі – 12, учительки – 2.

3. Деруть за вуха: учителі – 43, учительки – 20.

4. Б’ють лінійкою: учителі – 25, учительки – 9.

5. Присуд товаришів: учителі – 3, учительки –.

6. Були й такі: б’ють кулаками, дають лящі, штирки в лоб, гонять у потилицю з класу. Вживали фізичної кари, але не показали якої: учителів – 122, учительок – 41. „Окрім таких „типових кар”, наводяться й „загальновживані”, як-от:

Догана: учителі – 789, учительки – 324.

Ставлять у куток: учителі – 749, учительки – 722.

Залишають без обіду: учителі – 853, учительки – 679.

Висилають з класу: учителі – 76, учительки – 66.

Викликають батьків: учителі – 61, учительки – 52.

Виключення зі школи: учителі – 59, учительки – 11.

Позбавлення волі й арешт: учителі – 13, учительки – 14.

Дослідник ставить риторичне питання: кому й для чого потрібні такі педагоги? [128, 176]. Ми вважаємо за необхідне поставити акцент на інше:

кому й для чого потрібні такі методи виховання, які передбачають фізичне покарання? Чому знущання над дитиною вважається нормою? Відповідь на ці питання знаходимо у Франсуази Дольто, яка сформулювала його в одній фразі: „дитина як жертва суспільства – це концепція XIX століття” [53, 51]. Водночас не можна забувати ще однієї важливої обставини, характерної для XIX століття – це розвиток науки про дитину. І хоча перша наукова праця німецького лікаря й філософа Д.Тідемана „Спостереження за розвитком душевних здібностей дитини” (1787), яка започаткувала наукове вивчення психіки дитини, з’явилася наприкінці XVIII століття, її вперше згадали в другій половині XIX століття і спочатку знали її лише у французькому перекладі [46, 9].

Уся історія людства свідчить про те, що дитина та її доля не завжди були в центрі світоглядних пошуків. Та й предметом наукового дослідження дитинство стало досить пізно – лише в XIX столітті, яке Е.Кай назвала століттям дитини, „бо (властиво його друга половина) висунуло дитину на видніше місце й зробило її предметом строгої науки” [48, 9]. Виникненню вікової та педагогічної психології сприяло ускладнення капіталістичного виробництва, яке супроводжувалося вимогою покращити підготовку кваліфікованих кадрів, результатом якої стала необхідність виділення найбільш талановитих та здібних дітей. Отже, на часі постало соціальне замовлення – виробити відповідну процедуру виявлення обдарованості. Описане пояснює виникнення знаменитих книг французьких психологів А.Біне і Т.Сімона „Сучасні ідеї про дітей” і „Вимірювання інтелекту у дітей”, що стимулювали масове експериментальне вивчення розумового розвитку дітей. Власне з цього й почалася наукова дитяча психологія, яка до того, завдяки А.Біне, стала на шлях „безпосереднього обслуговування” педагогічної практики. З іншого боку, загальна психологія мала нагальну потребу в створенні теорії психічного розвитку дитини. Великий поступ дала нова для того часу наука – ембріологія, порівняльні біологічні дослідження Ламарка,

Дарвіна, а також відкриття закону еволюції. Усе це спонукало вчених до спостережень за особливостями і змінами, які відбуваються в психіці дитини в різні періоди її життя.

На думку С.Русової „перші найкращі спостереження дали лише Руссо, Песталоцці та Фребель на початку XIX ст.” [174, 21]. Відомий французький філософ-просвітитель, педагог Ж.-Ж.Руссо зауважував, що „ми не знаємо дітей. Любіть їх, ставтеся уважно до їхніх розваг, ігор, до їхніх різних інстинктів; хай діти довший час залишаються дітками з власними думками та почуттями”. Це зауваження видатного вченого є найфундаментальнішим відкриттям дитини. Ж.-Ж.Руссо стверджував, що дитина – це не маленький дорослий, і старші не завжди можуть зрозуміти особливості дитячого розуму, бажань, почуттів. Важливість такого підходу підтверджується концептуальним положенням С.Русової: „Це відкриття дитини, її відокремленості від дорослої людини має не меншу вагу, як і наукове спостереження Галілея, що не Сонце ходить навколо Землі, а Земля навколо Сонця. Не сама дитина має пристосувати себе до наших методів, а, навпаки: наші методи мають бути пристосовані до кожної дитини. Руссо подав цей принцип, розуміючи його теоретично: слідом за ним практично його з’ясували Й.Песталоцці та Ф.Фребель; вони ставилися до дітей з великою ласкою й любов до них вважали за найкращий спосіб, щоб їх знати й розуміти” [174, 21]. Але для того, щоб психологія дитини могла стати на певний науковий ґрунт, необхідним було знання, яке спиралося б на науково проведені спостереження та досліді. Це, за твердженням С.Русової, ставало можливим лише за умови розвитку науки й природознавства, біології та антропології.

Сприяли розвиткові дитячої психології й загальні педагогічні досліді Биша, Кабаніса — „Отношение между физической и нравственной природой человека” (1865). Обсяг психологічних дослідів розширився методом порівняння й генетичним методом. У 1859 р. з’явилася праця Кусмауля „Спостереження над духовним життям новонародженої дитини”, а в 1882 р. —

дуже цінна праця Прейєра „Душа дитини”, у якій уже наводився певний метод, як саме досліджувати душу дитини. Тут перемагала над фізіологією психологія. Але, як вважає С.Русова, „тільки Герbart перший докладно вияснив тісний зв'язок між психологією дитини й педагогікою: він з'ясував можливість уживати природознавчі методи для дослідження душевних явищ. Доходили вже до таких сміливих думок, що „закономірність душевного життя цілком подібна до закономірностей рухів зірок на небі” й почали до психології застосовувати математичні способи й різноманітні вимірювання” [174]. Гельмгольц, Вебер перші почали застосовувати експеримент. Визначний психолог Вундт також значно посунув психологію вперед своїми експериментами й спостереженнями. Стенлі Холл поширив терен спостережень шляхом анкет, що їх проводили вчителі та матері серед широкого кола дітей.

Витворилася ціла окрема наука педологія як галузь загальної психології. Термін „педологія” вживався як синонім термінів „психологія дитини”, „педагогічна психологія” — це була комплексна наука, яка містила психологічні, фізіологічні й педагогічні знання про дитину [46, 11]. Педологія створила єдину концепцію розвитку дитини, вона намагалася принципово по-іншому підійти до вивчення дитини як цілісності, розробляла генетичний принцип, який передбачав розуміння того, що керувати розвитком дитини можливо лише на засадах розуміння вихідних даних і тенденцій цього розвитку. Педологи надавали великого значення вивченню соціального середовища, яке у формуванні особистості дитини відігравало роль рушійного чинника й виступало структуроформівною основою розвитку особистості. Отже, науковий інтерес до педології пов'язаний з тим, що вона виникла свого часу як єдина наука, яка зосередила увагу на розумінні специфіки віку дитини на основі сукупності біологічного, медичного, психологічного й соціологічного підходів. Заборона педології як науки в нашій країні породила,

на думку А. Бойко, таке явище, як „бездітна педагогіка,” а також „формалізм і схоластику в теорії та практиці виховання” [28, 29].

Отже, уже в другій половині XIX століття гостро постала потреба в теоретичному осмисленні емпіричних даних, оскільки значного поширення набула ідея, згідно з якою генеза підпорядковується певному закону. І здавалося б, що наука (і саме на неї була вся надія в XIX столітті) прийде на „службу” дитині. Натомість, за твердженням Франсуази Дольто, „цього не відбулося. Наука не стала слугувати дитині. Вона стала на службу встановленим порядкам, суспільній освіті, поліції. Або власне науці. Дослідження для досліджень. Тут, на жаль, знову не обійшлося без ідеології. Зіштовхуються різні ходи думок, різні тенденції. Дитинство як об’єкт дослідження перетворилось на яблуко розбрату для сучасних учених: одні, соціопсихологи, випинали роль середовища, оточення, інші – біохімічні та генетичні фактори” [53, 109]. Незважаючи на це, серед безумовних переваг наукових досліджень слід відзначити твердження нейрофізіології про наявність низки особливостей, що властива центральній нервовій системі дитини. Перш за все це величезна її пластичність, здатність до відновлення у випадку травми. Навіть після некрозу дитячий мозок здатний замінювати відсутні структури. Ця властивість дитячого організму дала можливість побачити, що дитина не є дорослим у мініатюрі і різниця між ними не тільки в кількісних показниках. Стан дитинства обумовлюється не тільки соціальними умовами, під якими розуміють сімейну, юридичну, економічну залежність дитини. Пластичність несе в собі значні переваги дитинства над стадією дорослості. На початку XX століття дослідження дитячої психології, що набули в Європі широкого розмаху, перейшли в площину створення загальних теорій психічного розвитку (З.Фрейд, Е.Еріксон, Е.Клапаред, К.Бюлер, Ж.Піаже, Л.Кольберг, А.Валлон).

На думку відомого російського вченого І.Кона, „дитинство належить до найдавніших, традиційних, іманентних об’єктів етнографічних досліджень”.

Розвиток дитини привернув до себе увагу й українських діячів. В Україні з'являються наукові збірки, присвячені етнографії дитинства. З середини XIX століття українські етнографи М.Грушевський, М.Дерлиця, А.Малинка, Н.Заглада, А.Онищук, В.Ястребов, Б.Лепкий, П.Чубинський, М.Максимович, М.Номис, П.Житецький та інші у своїх дослідженнях звернули увагу на зростання дитини в сільській родині. Серед цих робіт на нашу думку, особливо цінною й багатогранною є книга Марка Грушевського „Дитина у звичаях і віруваннях українського народу”, матеріали якої були оброблені З.Кузелею. Автор, живучи серед народу, одержав достовірний опис життя дитини, на яке він, за образним висловом З.Кузелі, „глянув як на окремішну цілість і зібрав обширний матеріал, що обіймає не лише розвій і зростання дитини від уродження до парубочого віку, але також і всі заходи перед появою дитини на світ” [47, 8]. На нашу думку, це етнографічне дослідження цінне ще й тим, що це була спроба описати становище дітей у сім'ї, у суспільстві, їхні стосунки з дорослими та дитячими товариствами, суспільну роль і значення дітей у житті родини й громади.

У християнській традиції протягом багатьох століть народження дитини вважалося найвищим призначенням сім'ї: „Якби не діти, то жити нінащо”. Згідно зі звичаєвим правом, сім'я набувала чинності тільки за умови, якщо в ній були діти. Родина без дітей вважалася неповноцінною, а бездітність – нещастям: хата з дітьми – базар, а без них – цвинтар. „Горе з дітьми, а ще гірше без дітей було б”, – казали в народі. Появу нового члена сім'ї селянин завжди вважав „гараздом”, потішаючи себе, що коли „дасть Бог діти, дасть і на діти”. У народі вважали, що „дитини рідної не купити, діти Бог дає, затим Діти – то Божа роса, що благодатно зрошує гірке існування селянина”. У селянській родині дітей вважали „порятунком”, тому, коли молилися Богові, завжди просили на діточок глянути. Як засвідчує А.Малинка, тато й мама завжди цікавилися статтю майбутньої дитини, „віддаючи перевагу в більшості випадків хлопчикові: „За вами, синочки, отримуватиму даруночки, а за вами,

донечки, проливатиму слізочки”, – співає мати в одній пісні. У народних поглядах син був першим помічником батька, праця якого сприяє примноженню майна батьківської родини, а дочка – то гостя, з якою, навпаки, пов’язані певні витрати. „Годуй сина для себе, а доньку для людей”, – каже народна мудрість. М.Грушевський оповідає, що „більша радість панує з нагоди народження хлопчика. Жінку вважають доти молодницею, доки народжує хлопців” [47, 22]. У південних слов’ян жінку, яка народжувала лише дочок, трактували як бездітну [15, 16]. У народі також існували різні прикмети, за якими молода мати могла дізнатися, яким буде характер її дитини і яка її очікує доля: якщо дитя голосно кричить, то не має чого боятися за нього – воно виросте й буде здоровою, доброю людиною. Погано, коли дитя тихо, хворобливо „нявчить”: недовго жити такій дитині, а якщо вона і виживе, то не на радість їй буде життя, не вистачить сил такій дитині впоратися з важкою „мужицькою” роботою. Вважалося також, якщо мати хоче, щоб усі любили дитину, вона повинна частіше цілувати її. А.Малинка описує дитинство „простолюдина-селянина,” яке, за його образним висловом, „тягнеться за шаблоном” таким чином: років до 2-3 з ним няньчаться, років у п’ять він стає пастушком, спочатку в себе на городі пасе гусей і телят, потім гонить їх у поле на „стерну”, років у вісім він уже верхи несеться в ліс „на ночівлі”, потім – ходить до школи, працює по господарству, а там, років з вісімнадцяти – пора про одруження й про власне господарство думати, якщо тільки не грозить рекрутчина. Виховання дітей покладалося на сім’ю, вважалося, що від взаємин у сім’ї залежало значною мірою, якою виросте дитина. Про дітей судили за батьками: „Які мамка й татко – таке й дитятко”, „Яке коріння – таке й насіння”, „Який кущ – така й калина, яка мати – така й дитина”, „Яка клепка, така й бочка, яка мати, така й дочка”. Тому й учити дітей починали змалечку й вважали, що „коли дитину не навчиш у пелюшках – не навчиш і в подушках”. У перші роки життя дитини догляд і виховання її цілком покладалося на матір. Але через велику зайнятість її хатніми справами, роботою в полі, на городі

догляд цей був далеко не достатнім [46]. Народна педагогіка вимагала „розумної” любові до дітей, яка виражалася в тому, що „дитину треба так любити, щоб вона не знала цього”, не схвалювали також поблажливості у ставленні до дітей, про що можна судити з такого: „Дітей не добре так дуже пестити й волю їм давати. Дітей треба тримати в режимі” [36]. „Розумна мати, – писав І. Негребецький, – дбаючи по добро своєї дитини, прийме скарб від Бога й займеться вихованням так, щоб дитина, зростаючи, розуміла й сповняла духовне своє призначення, щоб вона вдома вже перейнялася ідеалами й, виходячи у світ, полюбила правду, ширила правдиве добро протягом усього життя. На піску будувала б мати щастя дитяти, якби вважала найбільшим щастям дитини багатство, заможність, матеріальний добробут, бо хто ж не знає, як часто такі рахуби зводять і щастя зовсім не приносять” [37, 7]. „Не бажай синові багатства, а бажай розуму”, – казали в народі, вважаючи, що „правдиве виховання має на меті душу людини.” В одній з колядок мета виховання української дитини звучить так: „Навчить дитя малим книги читати, в церкву ходити, Божество празником чтити, батька, матінку вірно любити”.

В етнографічній літературі знаходимо багату інформацію про раннє залучення дітей до праці та її розподіл відповідно до статево-вікових категорій. Дитина, яку мати не навчила вчасно, стане „лобурякою”, „занехаяну” дитину „не нагнеш ні до чого, ні призвичаїш” [47, 56]. Тому „розумні баби й батьки хоч і годину проведуть з дитиною, щоб її навчити грішка знать і розбирати, що то є у світі” [47, 57].

У процесі виховання дітей за звичаєм і законом не тільки батьки, але й інші дорослі мали право застосовувати фізичне покарання. „Дитина без прута не виросте”, – казали в народі. Етнографічні джерела фіксують різні види покарань, які застосовувалися до дітей. Н.Заглада описує, як карали дітей, що лазять у чужі городи й сади: „Раніше так карали: штанці спустять та висічуть колючками або кропивою. Тепер карають так: одскубе добре за вуха чи дубцем одшмагає. Раніше ще так карали: не били, тільки знімали штани або

шапку, то дитина йде додому без штанів це – великий сором” [57]. В інших джерелах знаходимо: „Накрутити дитині вуха, вицьвікати по ногах батогом дозволялось кожному, хто бачив, що дитина робить щось не так” [17]. В етнографічній літературі знаходимо також свідчення, що дітей карали й без усякої провини. Але маленьку дитину, вважали в народі, карати не можна, хоч би як вона не провинилася, карати починали, як тільки дитина починала виявляти свідомість. Такий цікавий звичай виявлення свідомості в дітей описує А.Онищук: дитині пропонували запалену свічку й блискучу мідну монету, які однаково привертали дитячу увагу. Вважалось, якщо дитина намагається схопити і вогонь, і монету, вона ще не свідомо й карати її рано: „Як дай на перед него грейцир і ватру, а оно бере ватру, то ще не можна бити; як бере грейцир – то мож бити, не шкодить” [145, 112]. М.Грушевський, описуючи життя дитини „в четвертім році” вказує: „З цього віку дитину вже вільно карати за провину. Дають їм пристрашку очкурцем чи хворостоною. Матері кажуть: „Раз удариш таку дитину, а тоді серце заболить і шкода її стає” [47, 60]. Особливо жорстоко карали дітей за крадіжки. Крадену річ вимагали обов’язково повернути, били так, що іноді дитину водою треба було відливати. Часто матері доводилося „побивати” своїх дітей, але діти скоро звикають до материних побоїв: „Мати однією рукою б’є, а другою гладить”, „Рідна мати високо замахує та помалу б’є”. В етнографічній літературі зафіксовано, що деякі матері „Жалують бити дітей, за те клянуть, лихословлять” [145]. „Словами карають, кажуть: „Я тобі хворобічному хлопцю їсти не дам три дні, як ти будеш так робити.” Лякають ще так: „Як ти будеш так робити, то я тобі нічого на зиму не справлю, послідне здеру з тебе і вижену з хати; куди хоч іди, хоч іди та наймайсь, і побачиш, як у чужих людей, коли нас не слухаєш” [57]. Іноді мати скаржиться батькові на пустощі дітей, тоді батько погрожує дітям: „Діти, діти, де вас подіти? На піч загнати та їсти не дати”.

Траплялося, що батько приносив прута або ремінну тріпачку і клав її на видному місці. Проте, як вказують описувачі, найчастіше такий засіб

покарання завдяки старанням дітей опинявся в печі. Наводяться й випадки, коли діти виколювали очі святим на іконах, щоб ті не бачили їхніх пустощів. Звичайно, за такі проступки дітей карали. І хоча в етнопедагогіці допускалися фізичні покарання, проте вважалося, що бити дитину по голові недопустимо („Не можна бити по голові, розум заб'єш”) [46]. Оцінюючи якості свого розуму, в народі казали так: „Мене мати по голові не били”. Але загалом биття дитини в народі вважалося крайньою мірою: „Не бий дубцем, а карай слівцем”, „Учи дітей не страхом, а ласкою”, „Добрі діти доброго слова послухають, а лихі й дрючка не бояться”. Великого значення в народному вихованні надавали заохоченню, однак похвалу ніколи не „висловлювали вголос, бо це вважалося нескромним” [145]. Натомість дітям привозили з ярмарку солодощі, „купованих іграшок дітям не дарували, бо вважалося не вартим витратити на це гроші”, тому одержання подарунка було великою радістю для малих. Спостерігаючи за становленням дітей, народ помічав значні відмінності між дітьми, які за своїми індивідуальними особливостями були дуже різні. Серед них вирізнялися діти, які „вдома все собі коло чогось, або струже, або само пічку строїть і не терпить, як йому хто помішає в його особистих справах”. Є діти-мовчуни, які „щось собі усе на умі тримають і до всього докопуються. Такі все других за собою ведуть. Тим то вони подають надію, що з них буде щось непросте” [47, 51]. Були діти, які скоро все розуміли. Такі і собі питання задавали, і дорослим. „Їх не б'ють, – зазначає Грушевський, бо такі і самі все розуміють, другий раз шкоду не зроблять” [47, 61]. Траплялись діти вдумливі, кмітливі, допитливі, які „заглядають у майбутнє, міркують, коли їм буде краще. Усякі випадки в селі, у сім'ї вони трактують по-своєму. Їх цікавить, чи світ великий, чи його можна обійти, чого сонце увечері на землю сідає” [47, 51]. Відповіді на ці питання дитина отримувала від дорослих, а те, що почула від них, комбінувала по-своєму. Іншим джерелом задоволення дитячої допитливості було товариство однолітків, до якого дитина приєднувалася, як тільки починала ходити.

„Забули й думати про нього. Його так, як і в хаті не має”, – казали в народі. Зі старшими дітьми маля „швендяє по вулиці, по городах і там переймає всю їхню науку, весь їх світогляд” [13, 51]. Дорослі були переконані, що дитина має зростати в „гурті”, тому матері самі, взявши подарунка, вели дитину до гурту й гостинці давали всім, щоб „гляділи коло себе первачка”. Дитячий гурт становили хлопчики й дівчатка разом, між ними існувала тісна дружба, ніде більше не було такої рівноправності, як в цьому гурті. Саме таке товариство вчило дитину, як треба жити, якою треба бути: „як дитина зарекомендує себе добрим товаришем, її приймають до гурту, довіряють свої секрети.” Дуже полюбляли в гурті жартівників, приймали їх із задоволенням, „бо й самим весело, і жартами відбудеться, як скотина де зайде, або інші трапляться негаразди” [13, 63]. Серед дітей, яких гурт не визнавав, називають „негарних, скаргунів, підлесників, ледачих, полохливих.” Таких дітей називали „шкодіяками”, з них глузували, сміялися, іноді могли набити грудками, і навіть батьки ні в чому не могли зарадити у такій ситуації [47, 63]. Були серед дітей „калічки”, з якими діти обходилися, як з іншими ровесниками, брали їх з собою всюди, „уважають, щоб не з’їли чого шкідливого, боронять перед напасниками” [47, 65]. Помічали в народі й таких серед дітей, що живуть собі як „одірванці”, немов не мають батька й неньки. „Це натури грубі, але добрі й правдиві, – зазначає М. Грушевський. – Трапляється, що така дитина немов прилипне до когось із дорослих, як повірить йому, то й повірить”.

Дитину „у п’ятому році” вже „приставляють до життя” – віддають у найми, виряджають до роботи, „часом плачучи”. Дівчатка в цьому віці виконують всю хатню роботу. Якщо дівчат у сім’ї немає, там хлопці всю дівчачу роботу виконують, бо „кожне має при звичаюватися до всякої праці”. На п’ятому році життя дитину відводили до школи. Низка мудрих афоризмів та прислів’їв засвідчила прагнення батьків дати дітям освіту: „За одного вченого, дають десять не вчених”, „Не кажи – не вмію, а кажи – навчусь”, „Грамотному легше в житті, його менше обманюють”. На жаль, у більшості

шкіл існувало жорстоке ставлення до дітей. Навчанням займалися мало тямущі дяки, що суворістю намагалися покрити своє незнання й знущалися безсердечно над своїми учнями. Про це свідчить дитячий фольклор, у якому знаходимо: „Аз – били мене раз; буки – набралися муки”. Загалом, в Україні в 90 роках XIX століття кількість шкіл була явно недостатньою, понад 70% українських дітей шкільного віку не було охоплено навчанням.

Учені відзначають, що етнографія дитинства стала предметом вивчення в діяльності українських громад (Н.Побірченко). Проте ці дослідження „не ставили перед собою завдання спеціально вивчати цілісний світ дитинства; зазвичай діти ставали об’єктом вивчення тільки принагідно, при дослідженнях способу життя дорослих, зокрема селян” [162, 18]. Ми в цілому погоджуємося з думкою вченого про те, що ці дослідження не мали педагогічного ухилу, але вважаємо, що насправді статус дитини в суспільстві залишався на досить низькому рівні, а світ дитинства не вважався окремою соціальною категорією тому відповідно й не визначався предметом спеціальних етнографічних досліджень.

Серед українських учених, яким ми завдячуємо вивченням проблем розвитку дитини, не можна не згадати І.Сікорського, який був першим перекладачем праці В.Прейєра „Душа дитини”. Результати наукового дослідження І.Сікорського викладено в монографії „Виховання у віці першого дитинства” (1884). Важливою особливістю цієї праці є звернення до всіх сфер психічного розвитку дитини – емоційної, інтелектуальної, вольової. На думку В.Зеньковського, саме ця праця є свідченням того, що „самостійна російська література з психології дитинства” активно розвивалася. Значний інтерес педагогічних кіл до „душевного світу дитини” засвідчують наукові заклади (Педологічний інститут у Петрограді, Інститут у Москві, Лікарняно-Педагогічний інститут, створений професором І.Сікорським у Києві), діяльність яких була спрямована на дослідження дитинства. Крім того, тоді існували два інститути дошкільного виховання – у Петрограді й Києві, де

функціонували спеціальні кафедри з психології дитинства [61, 17].

Професор В.Зеньковський психолог і педагог, богослов і філософ, назвав дитинство „золотим часом” життя. У своїй монографії „Психологія дитинства” вчений висвітлив низку питань, що стосуються особливостей періоду дитинства, його загадковості, яку дорослі завжди спрощують. Ключ до розуміння феномену дитинства, його теоретичних та практичних проблем, на думку вченого, лежить у сфері психічної своєрідності самого дитинства.

Дитинство, як вважає В.Зеньковський, – це особлива фаза не тільки в психофізичному й психічному, але й у соціальному дозріванні людини, і цій фазі можливо протиставити лише зрілість.[61, 57] Соціальні умови сприяють тому, що дитинство з розвитком культури не скорочується, а розтягується, оскільки середній мінімум соціальної традиції, обов’язковий для засвоєння, стає все більш значущим. Отже, на думку вченого, дарма людське дитинство досить тривале, адже воно заповнене складним процесом розвитку фізичних і психічних сил, засвоєнням соціальних традицій, вивченням світу і з’ясуванням глибини й повноти життя. Ми цілком поділяємо його думку про те, що необхідно всім дітям надати можливості „пережити нормально своє дитинство”, і також вважаємо це важливим завданням кожної доби, якщо вона дійсно прагне бути „століттям дитини”.

Актуальними й цікавими для сьогодення є ідеї формування особистості дитини С.Русової – педагога-філософа, яку справедливо вважають основоположником української дошкільної педагогіки, автором концепції дошкільного виховання. Особливе місце в педагогічній спадщині С.Русової посідає українська дитина, яка, на її думку, є „не дуже експансивна, вона занадто вразлива й часто-густо ховається од інших своїми переживаннями”. Педагог звертає увагу, що необхідно розуміти й ураховувати цю особливість українських дітей: „До неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість, тоді виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чулість” [174, 187]. С.Русова

неодноразово підкреслювала, що „дитина не є мала людина, а відмінна істота, з усіма своїми фізичними й духовними силами”, що „дитина — це зовсім окремий фізичний духовний і організм”. Кожна дитина дуже відрізняється від дорослої людини. Існують загальні типи дітей і водночас велика різниця між окремими дітьми; і цю одмінну індивідуальність дітей треба враховувати кожному учителеві, кожному вихователеві. Для дорослих зрозуміти дитину не так легко, бо „психологія дітей відмінна від психології дорослих, крім того, настрої дитини дуже мінливі, засоби до висловлення їх ще дуже неясні”. Тому С.Русова звертає увагу педагогів на те, що для виховання й навчання дитини „конче треба знати дитину, розуміти її духовні нахили, її темперамент, фізичний склад організму” [174, 171-173].

Видатна просвітителька, спираючись на свідчення психологів, фізіологів та антропологів, дає відповідь на актуальне для педагогічної науки й практики питання: що саме становить собою дитина? Вона наводить образний вислів поета-філософа Лукреція: „Вона схожа на мореплавця, якого викинули скажені хвилі на берег; і голісіньке немовлятко лежить викинуте з глибини лона матері, розкинувши рученята, без жодних засобів до незалежного життя й у новій своїй оселі жалібно голосить.” Але з плином часу ця дитина стає переможцем над іншими живими організмами в світі. „Немовлятко одразу, – підкреслює С.Русова, – становить продукт, з одного боку, власної індивідуальності й безпосередньої спадщини, що в психології зветься процесом онтогенетичним, а з іншого боку, воно народжується як продукт біологічних і антропологічних впливів, що зветься процесом філогенетичним, який виявляється в близькій аналогії різних періодів духовного розвитку дитини з розвитком людності на її шляху від дикунства до культури” [174, 176 – 178]. С.Русова звертає увагу на тривалість людського дитинства й вважає, що тривале дитинство є „факт соціальний, бо для охорони безпорадної дитини потрібно було створити родину й родинне життя”. І це тривале дитинство сприяє розвитку свідомості, дозволяє виявляти дитині саму себе в емоціях,

бажаннях, розумових рішеннях. Праці С.Русової дають підстави визначити, що ставлення до дітей, до дитинства залежить від розвитку суспільства: „Що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя” [174, 34]. Уперше в педагогічній спадщині С.Русової чітко утверджується позиція індивідуального підходу до дітей, адже хоча діти й схожі між собою, „усе-таки індивідуальність дитяча виявляє себе дуже виразно”. За образним висловом педагога, „дітвора взагалі дуже різноманітна, неначе левада, вкрита всякими квітками” Така позиція особливо своєчасна у світлі ідей особистісно зорієнтованого виховання, які заповнюють освітянський простір сьогодення.

Категорія дитинства набуває в педагогічній спадщині видатного вченого В.Сухомлинського особливого трактування й звучання: він підкреслює, що „дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє неповторне життя” [188, 15]. Любов до дітей – це те найголовніше, чим було пронизано життя й педагогічна творчість видатного педагога. Він був твердо переконаний, що без щирої, невдаваної й водночас мудрої, осмисленої любові й поваги до дітей (і в сім’ї, і в школі) немає уміння виховувати їх. Тому й книги, які з’являлися в царині педагогічної творчості В.Сухомлинського, було присвячено світові дитинства, про яке в педагога є особливо влучні слова: „А дитинство, дитячий світ – це світ особливий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть своє вимірювання часу: в роки дитинства день здається роком, а рік – вічністю. Маючи доступ до казкового палацу, ім’я якому Дитинство, я завжди вважав за конче потрібне стати якоюсь мірою дитиною. Тільки за такої умови діти не дивитимуться на вас, як на людину, що випадково проникла за ворота їхнього казкового світу, як на сторожа, що охороняє цей світ, сторожа, якому байдуже, що робиться там, усередині цього світу” [188, 8]. Отже, як бачимо, В.Сухомлинський добре розумів ту особливу роль, яку природа відводить

дитинству – основоположному періоду людського життя, як ніхто бачив і прагнув допомогти досягнути іншим значущість дитинства, його унікальність та відмінність від життя дорослого. Бачення цієї своєрідності полягає не в ідеалізації дитини, не в приписуванні якихось надзвичайних властивостей; це, на думку В.Сухомлинського, насамперед, урахування того, „що дитяче сприймання світу, дитяча емоційна й моральна реакція на навколишню дійсність відзначаються своєрідністю, ясністю, тонкістю, безпосередністю” [188, 11-12]. Тому педагог повинен якнайтонше розуміти й відчувати дитяче пізнання світу – „пізнання розумом і серцем”. Для нас надзвичайно важливо розвивати сьогодні цілісне бачення педагогіки саме з такої позиції. Для всієї педагогічної спадщини Сухомлинського було властиве тонке проникнення в душу дитини, яка пізнає світ й утверджує себе в ньому. Він справедливо наголошував: „У дитинстві закладається людський корінь. Жодної рисочки природа не відшліфовує – вона тільки закладає, а відшліфовувати нам – батькам, педагогам, суспільству” [188, 291]. Багаторічний педагогічний досвід дозволив стверджувати, що не може бути легкого й безтурботного виховання. Ця робота важка, кропітка, у ній „незрівнянно більше одноманітної, втомливої, часто неприємної праці, ніж праці, яка б давала тільки задоволення”. Більше того, „усе залежить від виховання в дитинстві”, і власне саме виховання людини відбувається тільки в людському середовищі. І тут варто особливо пам’ятати, що „в серці дитини, яка дивиться на світ широко відкритими очима і не знає, як жити”, крихітні крижинки зла „стають великими брилами льоду” [188, 291].

Видатний педагог-гуманіст Ш.Амонашвілі створив свою теорію, основою якої є „філософський, а, можливо, навіть, космічний погляд на дитину”. Використовуючи не „всяку філософію”, а таку, що „допоможе осмислити дитину, таємність її долі, її призначення в житті суспільства”, Ш.Амонашвілі справедливо вважає, що „філософи не цікавляться дитиною. Їм імпонує тільки доросла людина з її турботами.” Учений звертається до педагогіки з

риторичним запитанням, на яке дає влучну, мудру відповідь: „Можливо сама педагогіка потурбувалася про те, щоб створити для себе різні філософські концепції про дитину, щоб на їх основі будувати такі ж різні педагогічні процеси? Ні, філософське осмислення дитини тут не переходить за межі убогого міркування про те, якою є доля середовища, спадковості й виховання в становленні людини” [12, 10]. Тому цінним й актуальним для нашого дослідження є постулат, висунутий видатним педагогом: „З певної точки зору можна стверджувати, що неповторність кожного окремого індивіда визначається неповторністю його місії в житті, у суспільстві”. За Ш.Амонашвілі, це означає, „що кожна дитина є неповторність і наділена від природи особливим, теж неповторним поєднанням можливостей, здібностей” [12, 12]. Неповторність людини вчений тлумачить як те, що „саме вона необхідною була людям. Оточуючі люди потребували її. Можливо, її потребували цілі покоління, ціле суспільство, навіть минулі й майбутні покоління”. Відтак, саме життя, яке теж живе за власними законами, „викликає до народження потрібну людину. Ось вона й народжується зі своєю місією.” Педагог влучно помітив, що серед спільних для всіх дітей можливостей і здібностей у кожної з них є і своя „родзинка” – своєрідне „зернятко, у якому зберігається сутність місії”. Дитина, ставши дорослою, принесе людям, які її оточують, „у чомусь якість, хоч малесеньке, полегшення, якусь радість, стане для когось соратником, помічником, надією”. Більшість дітей приходять у життя, несучи саме таку місію. Але є й інші діти – які створять „чудо” для всього людства, і людство буде довго завдячувати їм” [12, 13]. Таким чином, „діти не народжуються з порожніми руками, вони несуть із собою заряд створення духовних і матеріальних цінностей, вони в змозі створити їх, тому й народжуються, щоб створювати й творити” [12, 11]. Але учений висловлює певне застереження: свою місію дитина виконає за умови, якщо допомоги їй „розвинути, вирости, створити умови доброзичливості”. Учений застерігає: „Тільки в житті, яке викликало її до народження, суспільство, виховання,

люди, які будуть її оточувати, не викривили її долю, не зламали її долю, не зламали її призначення” [12, 13-14]. Проте, іноді вони роблять це, можливо, навіть не маючи наміру, навіть і не уявляючи собі, що „ламають долю не тільки самої дитини, але й свою теж, оскільки їй передбачалося сприяти їхньому щастю”. Відтак і смисл педагогічної діяльності полягає в тому, щоб допомогти дитині розкритися й зрозуміти себе для самої себе, для оточуючих людей, для людства”. „А суспільство зі своїми школами, вихованням і освітою має сприяти тому, щоб людина змогла розкрити свою природу, змогла утвердитися, змогла виконати покладену на неї місію”. Отже, чітко розуміючи для чого народжується дитина, глибоко усвідомлюючи її місію на Землі, місце й значення головних чинників становлення дитини як особистості, маючи власну філософську концепцію Дитинства, „свій космічний погляд на дитину”, великий життєвий і педагогічний досвід, Ш.Амонашвілі був переконаний: „Треба виховувати не дитину, а треба виховувати саме життя в дитині” [12, 53], авторитарний педагогічний процес „позбавляє дитину можливості привласнювати людську культуру в умовах прояву своєї істинної природи” [12, 71], „тільки гуманний педагогічний процес, який сприяє розвитку особистості дитини, допоможе людині з найбільшою вірогідністю наблизитися до свого життєвого шляху й пройти його з почуттям віддачі людям усього себе” [12, 18].

Л.Обухова, розглядаючи дитинство як предмет психологічного дослідження, трактує його як „період, що триває від новонародженості до повної соціальної й, відтак, психологічної зрілості; це період становлення дитини повноцінним членом людського суспільства” [143, 14]. На думку психолога, історично поняття дитинство пов’язується не з біологічним станом незрілості, а з певним соціальним статусом, з колом прав і обов’язків, властивих цьому періоду життя, з набором доступних для нього видів і форм діяльності. Етапи дитинства людини, підкреслює дослідниця, – „продукт історії”, тому вони так само, як і сама історія, підвладні змінам. З огляду на це

Л.Обухова зауважує: „Не можна вивчати дитинство дитини й закони її становлення поза розвитком людського суспільства й законів, що визначають його розвиток. Тривалість дитинства перебуває в прямій залежності від рівня матеріальної й духовної культури суспільства” [143, 14].

У руслі нашого дослідження заслуговує на увагу нестандартний підхід до розуміння простору дитинства як „машини дитинства”, висунутий у праці Є.Субботського „Дитина відкриває світ”. Він тлумачить дитинство як „своєрідну машину, або організм, складний, розгалужений. Як і у всякого організму, у нього є свої „легені”, „серце”...Він „дихає”, „рухається”, „хворіє”. Словом, живе” [187, 187]. Учений називає такі елементи „машини дитинства”: „здібності дитини” як сума знань, умінь навичок, якими на даний момент свого розвитку володіє дитина, „плюс ті можливості, які їй дані від природи”. „Суспільна оцінка здібностей”, – тут важливим є те, які здібності дитини в тому чи іншому суспільстві вважаються значущими, і як вони вимірюються. Наступний елемент „машини дитинства” – те, як сама дитина оцінює свої здібності. На думку Є.Субботського, „те, як суспільство в особі батьків та педагогів оцінює можливості дитини, це одне, а як вона сама себе оцінює, це зовсім інше”. Тут важливо врахувати ще один аспект: дитина не тільки оцінює себе, але й ураховує, як ставляться до неї дорослі. „Їй не байдуже, – наголошує учений, – визнають чи не визнають її „дорослість”, довіряють чи не довіряють справжню справу”. Отже, виділяється ще один компонент, який Є.Субботський назвав „самоусвідомлення”. Роль, яку виконує цей елемент, психолог охарактеризував як „дивну”, адже „роботі „машини дитинства” він не сприяє. Навпаки, заважає, вносить усілякі непередбачені труднощі й коливання. Для самої дитини боротьба з „машиною” – справа, часто приречена на невдачу. Але разом з тим це той елемент, який дозволяє дитині сформуватися як суб’єкту власної життєдіяльності. „Адже інакше, – зазначає Є.Субботський, – ми отримали б не людей, а пасивні автомати з гладкою відточеною на „конвеєрі дитинства” психікою, людей зі штампованими

бажаннями й потребами, з однаковим мисленням, людей, не здатних до творчих нестандартних рішень” [187, 197]. До вищезазначених елементів варто також додати „дозрівання”, „навчання” й „виховання”. Але найважливішим елементом „машини дитинства” психолог вважає „суспільні вимоги до дитини”, що визначають життя дитини, місце в суспільстві, основне заняття. Тобто, саме цей елемент визначає ті права й обов’язки, які надаються дитині з боку суспільства, те, чому її будуть навчати, і, нарешті, моральні норми й усі ті численні заборони, яким дитина повинна підкорятися. У структурі „машини дитинства”, таким чином, виділяється два цикли: цикл навчання і цикл виховання. Щодо того, як вона працює, то здійснений Є.Субботським пошук показав: „носії пралогічного мислення вірили в те, що потрібно штучно підтримувати роботу „машини дитинства”. Також втім, як і роботу „механізмів” природи: зміну дня і ночі, пір року, посухи і дощів... Лише в європейській культурі виникло поняття кругообігу природи, саморуху, що не залежить від волі й бажання людини. До таких кругообігів належить і робота „машини дитинства”; вона сама себе рухає й не потребує ніякого підштовхування [187, 192]. Проаналізувавши відмінність сучасної „машини дитинства” від „машин” попередніх епох, Є.Субботський доходить висновку, що значним досягненням сучасних європейських культур є виникнення дошкільного дитинства: „У сучасну епоху в розвинених промислових країнах вперше в історії з’явився й розцвів унікальний період життя дитини – період дошкільного дитинства. Період, коли малюк повністю звільнений від необхідності турбуватися про насущні потреби й весь свій час може безроздільно присвятити вільному творчому саморозвитку” [187, 198]. Для сучасної європейської „машини дитинства”, таким чином, є характерним те, що „суспільні вимоги до дитини мінімальні, а можливості для творчого саморозвитку максимальні”. Отже, не можна не погодитися з тезою Є.Субботського щодо того, що „сучасне дошкільне дитинство – плід багатотисячного історичного розвитку, плід довготривалого економічного,

соціального й культурного прогресу. У сучасних розвинутих країнах воно досягає найвищого рівня свого розвитку, забезпечуючи дітям максимально сприятливі умови для творчого, вільного й гармонійного розвитку” [187, 203]. Для нас надзвичайно важливо розвивати сьогодні цілісне бачення педагогіки саме з такої позиції. Залишається сподіватися, що сьогодення нашого суспільства забезпечить соціальну цінність та підвищення статусу дитинства, здійснюючи політику дитиноцентризму як основи репродуктивної мотивації нового типу. Адже, незважаючи на те, що в сучасному суспільстві декларується пріоритет прав дитини, на жаль, насправді діти виявилися найбільш незахищеною соціальною групою, яка знову виступає символом світу дорослих. Очевидно, що в сучасних умовах виникає необхідність обґрунтування актуальності зміни акцентів в означеній проблемі.

О.Кононко розглядає період дошкільного дитинства як „етап виникнення та становлення особистості, закладання її ціннісного фундаменту, формування первинних світоглядних уявлень”. Науковець відзначає значні зміни у поглядах на особистість, на її становлення в ранньому онтогенезі за останнє століття: „Від сприйняття її як суми рис до реалізації системного підходу; від погляду на дитину як на об’єкт засвоєння зовнішніх впливів до утвердження її як суб’єкта життєдіяльності; від визнання пріоритету однієї з детермінант розвитку (біологічної чи соціальної) до усвідомлення важливості в ньому кожної з них та власної активності особистості як фундаментальної здатності ставати й бути автентичним суб’єктом життя” [86, 29].

Д.Фельдштейн розуміє дитинство як складний, самостійний організм, який є невід’ємною частиною суспільства це „виступає як особливий узагальнений суб’єкт різнопланових, різнохарактерних відносин, у яких воно об’єктивно ставить завдання й цілі взаємодії з дорослими, визначаючи (як не парадоксально це звучить) напрями їх діяльності з ним, розвиває свій суспільно значущий світ [199, 5]. Утім, чим більш соціально значущим стає дитинство, тим гострішою стає проблема „духовної прірви” між дорослим та

дитячим світом. Суспільство створило різні структури й передало їм свої виховні функції, „власне відрікаючись все більшою мірою від дитинства як від своєї особливої частини” [199, 10]. Це призвело до ситуації, коли діти почали перебувати „поруч, але не всередині дорослого світу”. Наголошуємо: ідеться про те, що дитина стала чужою, непотрібною для когорти дорослих, байдужих до неї. Дитяче співтовариство сприймається лише як сукупність підростаючих людей, яких потрібно виховувати, навчати й впливати за допомогою соціально обладнаних засобів. Отож, волею обставин дитинство не виступає в якості „особливої підсистеми в системі суспільства, що інтегрує всі його відносини”, при тому, що в дорослому світі воно набуває все більшого соціально-психологічного значення через поглиблення соціальних норм самого суспільства.

Держава, як це не дивно звучить, не несе прямої відповідальності за кожну дитину, хоча саме це нібито мають на увазі всі державні програми. Дитина оцінюється лише з позиції виконання завдань держави, яка має сприяти соціальному розвитку нових поколінь. При цьому, як зазначає Д.Фельдштейн, „здійснюючи диференційований підхід до дитинства, утворюючи, розширюючи, реформуючи спеціальні соціальні інститути, у тому числі й варіативної системи освіти, об’єктивно проробляючи стратегію прогресу виховання, держава орієнтується на характерне, типове, загальне” [199, 11]. З огляду на це, з поля її зору зникає конкретна дитина. Очевидним є серйозний дефіцит уваги, поваги до дитини. У результаті ми маємо, як стверджує учений, „відрив усього дорослого співтовариства від дитинства, який досяг потворних форм і проявляється в найголовнішому – відсутності психологічної настроєності й готовності до взаємодії з ним” [199, 13].

Проблема дитинства, до якої останніми роками звернулося чимало вчених, волею обставин сколихнула людське суспільство, яке нарешті почало усвідомлювати вимогу підвищеної уваги до дитинства взагалі й до кожної дитини зокрема. Сьогодні дитинство як соціально-культурний феномен та

особливий значущий віковий період є предметом полідисциплінарного дослідження, у зв'язку з чим окреслилися історичний, соціогенетичний, етнографічний та психолого-педагогічний аспекти його вивчення (Ф.Арієс, Д.Ельконін, Е.Еріксон, В.Давидов, І.Кон, В.Мухіна, Д.Фельдштейн та ін). У колі науковців сьогодення існує погляд на дитинство як на самоцінний, самобутній і неповторний період життя особистості. Результати соціально-психологічних досліджень останніх років (І.Бех, А.Богуш, А.Капська, О.Кононко, В.Кузь, С.Литвиненко, Т.Поніманська, Ю.Приходько, О.Сухомлинська, О.Савченко) констатують загальне несприятливе становище дітей у суспільстві. І хоча захист прав дітей в Україні регулюється цілою низкою законів України („Про охорону дитинства”, „Про попередження насильства в сім'ї”, „Про державну допомогу сім'ям з дітьми”, Кодексом про шлюб і сім'ю тощо), правова захищеність дитинства має більш декларативний і показовий, ніж практичний характер. Спектр розбіжностей такого ставлення був досить широким і залежав від сприйняття дитинства як суб'єкта або об'єкта культури, суспільства.

Як свідчить наш аналіз, до усвідомлення того, що дитина має такі самі права, як і дорослі люди, людство прийшло наприкінці XIX – на початку XX століття. Першочергово розглядалися не питання забезпечення прав дітей у цілому, а тільки попереджувальні заходи, які необхідно було здійснити для недопущення рабства, експлуатації дитячої праці, торгівлі жінками й дітьми тощо. Соціальний стан дитинства в його узагальненому розумінні в сучасному соціумі визначають передусім як вирівнювання в правовому статусі дитини й дорослого. Ратифікація Україною в 1991 р. Конвенції ООН про права дитини, на основі якої було розроблено й прийнято в 1996 р. власну Національну програму „Діти України”, створила правову основу для функціонування дитини повноправним членом суспільства й дозволила на законодавчому рівні захищати її права й свободи дитини. Конвенцією про права дитини було визначено нову концепцію: забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей

є обов'язком держави й суспільства. Протягом останніх років питання практичного забезпечення прав та інтересів дітей в Україні вирішувалися з урахуванням розвитку соціально-економічних процесів, що відбуваються сьогодні в державі, та відповідно до норм міжнародного права в цій галузі. Певною мірою увага приділялася виробленню механізмів забезпечення прав дітей. Отже, у Сімейному кодексі, який набув чинності з першого січня 2004 р., нарешті вперше визначено й конкретизовано поняття дитина. Так, правовий статус дитини має „особа до досягнення нею повноліття”. Малолітньою вважається дитина до досягнення нею чотирнадцяти років, а неповнолітньою – у віці від чотирнадцяти до вісімнадцяти років. Сучасним законодавством також забороняються будь-які види експлуатації дітей, фізичні покарання, а також інші види покарань, які принижують гідність дитини. Дитина у свою чергу має право чинити опір неналежному виконанню батьками своїх обов'язків, поодинокі факти чого наявні в сучасній юридичній практиці. Беззаперечно, створення законодавства, що забезпечує захист прав дитини, засвідчує усвідомлення соціальних вимог підвищеної уваги до дитинства взагалі й до кожної дитини зокрема. Утім, як зазначають науковці, найгострішою залишається проблема відсутності інтеграційного підходу до дитинства як до соціального суб'єкта.

Сьогодні в Україні, на нашу думку, наявні значні розбіжності між науковими підходами до дитинства як самоцінності та реальним становищем дітей у суспільстві. Подолання цих розбіжностей передбачає створення суспільством належних умов для розвитку та життєдіяльності кожної дитини. Це насамперед охорона життя й зміцнення здоров'я дітей, забезпечення відповідного рівня матеріального добробуту, зміст освіти та засоби педагогічного впливу, соціалізуючі можливості сім'ї, суспільна та державна турбота про дітей і законодавчі норми, що захищають і відстоюють права й інтереси дитинства. Утім, реальне становище дітей дає змогу фіксувати значні обмеження, недостатнє забезпечення тих чи інших матеріальних, і духовних

ресурсів, які є необхідними для повноцінної життєдіяльності сучасних дітей. „Соціальні сироти”, „діти групи ризику”, „безпритульні”, „бездоглядні”, „педагогічно запущені”, „діти з обмеженими функціональними можливостями”, „жертви насилля”, „неповнолітні, що відбувають покарання в місцях позбавлення волі”, „діти-сироти”, „діти з девіантною поведінкою” – це далеко не повний перелік дітей, які опинилися в складній життєвій ситуації, яку вони не спроможні подолати самотійно.

У суспільстві, таким чином, не простежується чіткої позиції щодо дитинства, відсутні суспільні структури психологічного супроводу процесів вагітності, дітей-немовлят. Практика свідчить, що турбота про молоде покоління далеко не завжди визначається рівнем економічного розвитку суспільства, частіше більш значущим є те, наскільки держава й соціум свідомо ставляться до дитинства як до невід’ємної частини єдиного способу життя, культури кожного народу. У контексті сказаного, ще десять років потому таке явище, як дитяча безпритульність, було поодиноким. Нове тисячоліття наша держава зустріла занадто низьким віковим рівнем „дітей вулиці”, „дітей бомжів”. Останніми роками кількість дітей, які з різних причин залишають батьківські домівки, невпинно збільшується. Понад двісті тисяч дітей в Україні є безпритульними, виростають без догляду, турботи й любові, збільшуючи кількість правопорушників. При цьому найбільш вражаючим є те, що дітей дошкільного віку серед них нараховується 15% (за даними соціальних органів).

Отже, перебудову ціннісної системи дорослих потрібно починати саме з перебудови поглядів на дитинство. Парадоксальним у нашому сьогоденні є те, що держава не несе прямої відповідальності за кожну дитину зокрема хоча саме це нібито мають на увазі всі державні програми, що стосуються дитинства. Дитина оцінюється лише з позиції виконання завдань держави, яка має сприяти соціальному розвитку нових поколінь. Суспільство створило різні структури й передало їм свої виховні функції, власне все більшою мірою

відмовляючись від дитинства як від своєї частини. Дитяче співтовариство сприймається лише як сукупність підростаючих людей, яких потрібно виховувати, навчати й впливати за допомогою соціально доцільних засобів. Очевидним є серйозний дефіцит уваги, поваги до дитини. Гідність дитини не береться до уваги; їй відмовлено в праві бути особистістю, цінність сьогодення дитини є незначною, її готують до життя „завтра”. Визнання державою пріоритету особистісно зорієнтованої моделі освіти передбачає відмову педагогів від звичних стереотипів педагогічної діяльності. Натомість лише деякий відсоток педагогів та управлінців розуміють, що інноваційна система несе зміни не тільки й не стільки в змісті освіти, але й у розмаїтті інших аспектів. На практиці спостерігаємо, що переважна більшість педагогів намагаються подолати й викоринити все, що є волею й свободою дитини, усе, що вимірюється її вимогами й намірами. „Я з тривогою все більше переконувався, – зазначав свого часу В.Сухомлинський, – що в роки дитинства в багатьох – навіть у найкращих – вихователів людина (вихованець) виявляє себе надто однобічно: про те, хороший чи поганий вихованець, вихователь робить висновок тільки на підставі того, як він виконує норми й вимоги порядку: чи слухняний, чи не порушує правил поведінки. У слухняності й покірності багато вихователів вбачають внутрішню душевну доброту, а це далеко не так” [188, 290]. Як свідчить аналіз, у педагогів-практиків сьогодення продовжує панувати саме така точка зору. Натомість для всієї педагогіки Сухомлинського було властиве тонке проникнення в душу дитини, яка пізнає світ й утверджує себе в ньому. Він справедливо наголошував: „У дитинстві закладається людський корінь. Жодної рисочки природа не відшліфовує – вона тільки закладає, а відшліфовувати нам – батькам, педагогам, суспільству” [188, 291]. Багаторічний педагогічний досвід дозволив стверджувати, що не може бути легкого й безтурботного виховання. Ця робота важка, кропітка, у ній „незрівнянно більше одноманітної, втомливої, часто неприємної праці, ніж праці, яка б давала тільки задоволення”. Більше

того, „усе залежить від виховання в дитинстві”, і власне саме виховання людини відбувається тільки в людському середовищі. І тут варто особливо пам’ятати, що „в серці дитини, яка дивиться на світ широко відкритими очима й не знає, як жити”, крихітні крижинки зла „стають великими брилами льоду” [188, 291]. Отже, перебудову ціннісної системи дорослих потрібно починати саме з перебудови поглядів на дитинство.

Серед проблем, які потребують розв’язання, постає „проблема комфортності дитини на всіх сходинках її життя” (А.Богущ). Цій проблемі буде присвячено окремий підрозділ монографії. Проте коротко означимо, що під комфортністю розуміють природні й соціально-психологічні фактори, що визначають життєдіяльність дитини на позитивно-емоційному тлі від народження до дорослості. Якість практичної виховної діяльності в кожній з цих інституцій соціалізації особистості далека від комфортної. Як засвідчують соціальні органи, у країні нараховується 82 тисячі неблагополучних сімей, які часто і є причиною виникнення такого явища, як дитяча безпритульність. Сьогодні психолого-педагогічна громадськість б’є на сполох, розкриваючи факти зловживання дитиною, що виявляються в безвідповідальному ставленні батьків до виконання своїх виховних функцій, жорстокому поводженні з дітьми, фізичному та психічному насильстві над дітьми, агресії. Насильство в сім’ї є причиною дитячого бродяжництва й злочинності. Масштаб поширення в сучасному суспільстві явища жорстокого ставлення до дітей у сім’ї важко визначити, оскільки офіційної статистики щодо фіксації різних видів жорстокого поводження на Україні поки не існує. Українські фахівці визначають, що вплив жорстокості в дитинстві, фіксуючись на підсвідомому рівні, проявляється в дорослому житті у вигляді почуття помсти за свої дитячі страждання.

Сімейний устрій сучасної родини є досить різноманітним, і від нього залежить, у якому персональному оточенні буде відбуватися становлення дитячої особистості, який її ексклюзивний генофонд домінує. Як відомо, усі

психологічні теорії розвитку оцінюють етап входження дитини у світ як такий, що визначає весь її наступний розвиток. Відсутність досвіду близьких стосунків у ранньому дитинстві (неповні сім'ї, відсутність братів і сестер, зайнятість батьків діловими проблемами) породжує примітивізм світогляду дітей, неврози, агресію, комплекс неповноцінності, страх перед спілкуванням і складністю сучасного світу, відчуття самотності. У сучасних сім'ях превалює авторитарний стиль взаємин з дітьми, що призводить до встановлення в сім'ї полярних позицій.

Викликає тривогу зменшення тривалості та значне збіднення змісту спілкування членів родини, зникнення спільних форм діяльності батьків та дітей, а також спільних форм проведення сімейного дозвілля. Як наслідок, психологи констатують факти катастрофічного збіднення емоційних зв'язків між батьками й сучасними дошкільниками – між ними не складаються близькі довірливі стосунки, які необхідні для нормального психічного розвитку.

Ні для кого не є несподіванкою той факт, що в сучасній системі освіти відбувається значний розрив між навчанням і вихованням: виникають дитячі освітні заклади, метою яких задекларовано саме навчання дітей. Справді, навіть сама назва дошкільного навчального закладу орієнтує на навчання як пріоритет діяльності цього типу закладу. Ми погоджуємося з думкою О.Кононко, яка стверджує, що дошкільний заклад сьогодні перетворився на заклад форсованого навчання, „на свого роду тренувальний майданчик з підготовки 6-7-річних дітей до вступу в елітні школи та інші престижні навчальні заклади” [87, 5]. Існує категорія батьків, які прагнуть усіма засобами „розвивати” свого малюка і забезпечують занадто велику кількість різних вражень (театр, гуртки, поїздки в інші країни), що є шкідливим для несформованої нервової системи дітей. Водночас, констатуємо, що значна кількість дітей дошкільного віку, особливо в сільській місцевості, невеликих населених пунктах мають недостатній соціально-розвивальний простір, обмежений дошкільним закладом і сім'єю (навіть у вихідні дні вони граються

на території дошкільного закладу). При цьому дошкільний заклад, на нашу думку, є найбільш статичною освітньою системою, інноваційних змін у якій сьогодні явно недостатньо.

Визнання державою пріоритету особистісно зорієнтованої моделі освіти передбачає відмову педагогів від звичних стереотипів педагогічної діяльності. Натомість лише деякий відсоток педагогів та управлінців розуміють, що інноваційна система несе зміни не тільки й не стільки в змісті освіти, але й у розмаїтті інших аспектів. Як відомо, термін „інновація” в перекладі з латини означає оновлення, зміну, введення нового. Відповідно інновації в освіті охоплюють зміст освіти, організацію всього процесу життєдіяльності дітей, проблеми менеджменту дошкільного закладу й передбачають істотні зміни в методиках, технологіях, засобах педагогічного процесу.

Якщо ранжувати наявні інновації за вище означеними категоріями, то побачимо, що найбільший відсоток нововведень стосується ускладнень у змісті дошкільної освіти, незначний відсоток змін припадає на педагогічні технології. Мінімальні зміни зачепили систему управління на всіх рівнях, найнезначніші зміни відбулися в організаційних формах роботи з дітьми-дошкільниками. Натомість залишилися протиріччя між створеними останніми роками новими типами дошкільних освітніх установ, що претендують на свою специфічну соціальну нішу, і традиційними застарілими підходами до виховання в них дітей: комплектування груп за принципом одновіковості, жорсткий розклад занять, нівелювання прав дитини на власний вибір, недостатній набір освітніх послуг для родини, використання в навчанні класно-урочної системи, завуальованої під ігрову діяльність, нехтування особливостями психічного складу, інтересами та бажаннями дітей в режимі дня, в методах навчання та виховання й навіть у змісті дошкільної освіти, використання діючої педагогічної технології, яка розрахована на колективне виховання дітей без урахування їхніх індивідуальних особливостей, а також відмінностей у педагогічному потенціалі кожної конкретної сім'ї. Чи може

дитина в таких умовах почуватись комфортно? Навряд чи. Крім того, сьогодні 60% дошкільних закладів закрито, приміщення роздано різним формам власності, а ті, що залишилися, значно обмежені навчально-матеріальними ресурсами (не вистачає елементарного для організації життєдіяльності дітей). Насторожує також те, що сьогодні значна кількість дітей дошкільного віку не охоплена суспільним дошкільним вихованням, а, отже, ці діти прийдуть до школи без належного рівня розумового, фізичного, морального, соціального розвитку. Дітям не надається своєчасна соціально-психологічна допомога, якої більшість з них потребують, оскільки через свої вікові особливості вони легко піддаються негативним соціальним впливам та стресовим обставинам, що невпинним потоком життєвого досвіду та теле- й відеоінформації діють на вразливу дитячу психіку.

Отже, незважаючи на те, що в сучасному суспільстві декларується пріоритет прав дитини, на жаль, насправді діти виявилися найбільш незахищеною соціальною групою, яка знову ігнорується світом дорослих. Очевидно, що в сучасних умовах гостро виникає необхідність наукового обґрунтування зміни акцентів в означеній проблемі. Натомість функціонування закладу освіти має бути спрямоване на соціальний розвиток кожної дитячої особистості, на її соціалізацію як кінцевий підсумок і водночас компонент педагогічної діяльності. Адже, і „соціалізація, і виховання як своєрідні протилежності педагогічного процесу, і механізми його детермінації соціальністю, з одного боку, та екзистенційністю – з іншого, взаємно врівноважують і взаємно стимулюють одне одного. Підсумковим вираженням такої динаміки на індивідуальному рівні є взаємно зумовлене формування соціальної типовості та особистої унікальності кожної молодої людини” [114, 65]. Відтак педагогіка освіти й виховання вочевидь розпочинає перетворюватися на педагогіку соціалізації, оскільки соціально-економічні суперечності, що виникли в сучасному суспільстві, негативно впливають на систему ціннісних орієнтацій, світогляд і життєві пріоритети як дорослих, так і

дітей. Тому головною метою педагогіки соціалізації є формування незалежної особистості, здатної „прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу” [22, 20]. Отже, нова соціокультурна ситуація й суспільні вимоги до особистості, якій доведеться функціонувати в їх системі, зумовлюють нові цілі, функції, дидактичні принципи й педагогічні технології. На основі глибокого аналізу сучасної соціальної ситуації в суспільстві вчені доходять висновку, що молоде покоління повинне бути здатним усвідомлено діяти, виходячи з уявлень про суспільний обов’язок та власну свободу, приймати самостійні рішення, брати на себе відповідальність. Адже успішна соціалізація передбачає, з одного боку, ефективну адаптацію людини в суспільстві, а з іншого – здатність особистості певною мірою протистояти суспільству, зокрема тим життєвим негараздам, що заважають особистості саморозвиватися, самореалізовуватися. Людина, яка повністю адаптована в суспільстві (конформіст), а також та, яка не адаптована (девіант), вважаються „жертвами соціалізації”. Отже, конфлікт, який закладено в процесі соціалізації, ступінь його величини та гостроти пов’язані з типом суспільства, у якому індивід формується як особистість, а також обумовлюється стилем виховання в цілому та особливостями сімейного й соціального виховання, а також індивідуальними особливостями (М.Лукашевич). Проблема соціалізації особистості – це й проблема її свободи, це „інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати” [22, 31]. Тому смисл періоду дитинства полягає не в підготовці до майбутнього дорослого життя, яке „спроектоване” дорослими згідно із сучасними недосконалими зразками, а в повноцінному проживанні цього періоду. Саме завдяки наданим можливостям особистість дитини розвивається як самоцінність. А це передбачає створення необхідного соціокультурного середовища, відмову від застарілих технологій, проектування нових видів соціальної взаємодії. Отже, необхідна розробка нових виховних технологій, які б забезпечували формування й розвиток у підростаючої особистості

насамперед духовних здібностей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини. (І.Бех). При цьому ми беремо до уваги принцип превентивності, сформульований І.Бехом: виховні впливи всіх соціальних інституцій, ураховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямовуються на профілактику негативних проявів поведінки дітей, на вироблення імунітету проти негативних впливів соціального оточення [22].

Питання про специфіку процесу соціалізації в період дошкільного дитинства набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що сьогодні відбуваються значні зміни умов формування особистості дошкільника. Ідеться про зміну, перш за все, ставлення до феномену дитинства, який, з одного боку, визнається як самоцінність, а з іншого, все ще виступає засобом, що задовольняє лише вузькі потреби дорослої людини. Ще однією глобальною тенденцією, яка впливає на становлення нової системи соціалізації, є парадоксальне поєднання модернізаційних процесів з постмодерністськими технологіями регулювання соціального життя, що внаслідок порушення соціокультурної єдності супроводжується втратою позитивних світоглядних і моральних орієнтирів. І нарешті, дає про себе знати акцентуація індивідуально-особистісної площини у формуванні особистості.

Очевидною є сьогодні проблема вивчення дитинства з різноманітних позицій. Дитинство – найважливіший період у житті людини. Доля будь-якої нації, держави, спільноти в майбутньому залежатиме від того, якими виростуть ці діти. Тож інвестиції, вкладені в дитинство сьогодні, обов'язково повернуться суспільству сторицею: гуманізмом, демократією, громадянськістю, цивілізованістю. Отже, формування методології полідисциплінарного вивчення проблематики дитинства дозволить забезпечити соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості в період дошкільця. Зрушення в цій галузі пов'язані з визнанням самоцінності дитинства, що зумовлює вивчення сучасної соціальної ситуації розвитку дітей та урахування всієї сукупності соціальних умов і чинників задля гармонізації

процесу їхньої соціалізації. Залишається сподіватися, що сьогодення нашого суспільства забезпечить соціальну цінність та підвищення статусу дитинства, здійснюючи політику дитиноцентризму як основи репродуктивної мотивації нового типу.

1.3. Дитинство в системі взаємовідносин „дорослий світ – дитячий світ”

До проблеми дитинства як наукової категорії в останні роки зверталось чимало вчених (В.Абраменкова, В.Зенковський, Д.Ельконін, В.Кудрявцев, М.Мід, В.Мухіна, Д.Фельдштейн та ін.).

Психологи поділяють дитинство на три періоди: I – дошкільне дитинство, II – навчання в початковій школі, III – середня й старша школа. Найвідповідальніший період у життєвому циклі людини – це її перше дитинство, тобто дошкільне дитинство, яке називають висхідним етапом розвитку людини, а побутова свідомість часом вкладає в таке розуміння певний розхожий – суто „хронологічний” зміст. Дійсно, дитинство – фактично хронологічний початок людського життя, етимологія життя, те, що йметься „першочергово”. Окремі психологи пов’язують статус дошкільного дитинства, з тим, що в його межах формуються тільки передумови тих чи інших людських здібностей, інші акцентують увагу на розвитку універсальних людських здібностей.

За результатами дослідження Д.Фельдштейна, можна окреслити певні характеристики дитинства як особливого явища соціального світу. В індивідуальному варіанті ми вбачаємо зміст дитинства як стійку послідовність актів дорослішання зростаючої людини. В узагальненому – як сукупність дітей різного віку, що складають „дорослий контингент” суспільства. Функціонально дитинство постає як об’єктивно необхідний стан у динамічній системі суспільства, стан процесу дозрівання підростаючого покоління й тому підготовки до відтворення майбутнього суспільства. У змістовому визначенні

– це процес постійного фізичного зростання, набуття психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх відношень у цьому просторі, визначення в ньому себе, власної самоорганізації, що відбувається в контактах дитини з дорослими та іншими дітьми, які постійно розширюються та ускладнюються, з дорослим суспільством у цілому. За своєю сутністю дитинство – це особлива форма вияву, особливий стан соціального розвитку, коли біологічні закономірності, пов’язані з віковими змінами дитини, значною мірою виявляють свою дію, водночас підпорядковуються соціальним діям [199].

Як ми вже відзначали, в сучасних психологічних дослідженнях феномена „дитинство” відображається тенденція до тлумачення суті всіх змістовних змін у дитинстві не тільки як засвоєння, привласнення дитиною соціальних норм (на чому раніше акцентувалась увага), але і як власне розвиток соціального, соціальних властивостей, якостей, властивих людській природі. Практично це здійснюється в досягненні певного рівня соціалізації, що є типовим для конкретно-історичного суспільства, ширше – для конкретно-історичного часу, але одночасно це й стан розвитку того соціального рівня, який характеризує людину певної епохи, в даному випадку сучасну людину. При цьому соціальне начало в ході дорослішання найбільш активно визначає особливості функціонування дитини та зміст розвитку її індивідуальності [199].

У соціогенетичній системі відліку простежуються, за В.Абраменковою, три координати вивчення дитинства: історична „вертикаль” феномена дитинства; етнографічна „горизонталь”; вивчення закономірностей життєвого шляху особистості в онтогенезі [1].

У дитинстві можна вбачати тільки похідну суспільно-історичного розвитку, а в освіті – соціально-екологічну нішу для відтворення, тиражування колективного досвіду дорослих. У цьому випадку вся різноманітність цільових орієнтирів дитячого розвитку буде підпорядкована завданню трансляції всезагальних норм й еталонів „дорослої” діяльності підростаючому поколінню

Це і є традиційний погляд на соціально-історичну природу дитинства. Тоді як реальному статусу розвиненого дитинства кінця XX століття відповідає розуміння духовного розвитку дитини як особливої форми культурної творчості, як механізму, що реалізує однаковою мірою і наслідування, і поступовість в історичному розвитку культури. Сучасний тип дитинства забезпечує прикладну функцію, отже, змістом творчої соціалізації є передавання вже сформованих еталонів соціального досвіду в умовах мінливого соціального буття людей [132].

Потенційний внесок сучасної освітньої системи в історичний процес, формування розвиненого дитинства, згідно з В.Кудрявцевим, полягає в тому, що у сфері інноваційної освіти можуть бути змодельовані умови походження й розвитку історично-нових форм діяльнісного ставлення до світу. Таким чином з'явиться можливість започаткувати в освітній системі випереджувальні механізми соціокультурного зростання; проектуванні нових типів відносин світу дорослих і світу дітей. На жаль, зауважимо, поки що більшість спроб „гуманізувати” освітньо-виховний процес у дошкільних закладах, школах закінчувались заміною індивідуалізації багатовекторною соціальною типізацією.

Зазначимо, що унікальність, рідкісність і самобутність дошкільного дитинства нівелюється й тоді, коли в навчально-виховному процесі дошкільного закладу, у взаємовідносинах дорослого й дитини-дошкільника застосовується дисциплінарно-авторитарна модель, яку чомусь у педагогічній практиці та й в теорії іменують як традиційну.

Нагадаємо, що пріоритетними принципами дисциплінарно-авторитарної моделі, за А.Орловим, є: принцип субординації – світ дитинства є частиною світу дорослих, його несамотійним додатком, частиною, що є нерівноцінною цілому та підкореною йому; принцип монологізму – світ дитинства є світом учнів, вихованців, а світ дорослих є світом учителів і вихователів. Зміст взаємодії транслюється тільки в одному напрямку – від дорослих до дітей;

принцип сваволі – світ дорослих завжди нав'язує свої закони світу дітей, світ дітей завжди є беззахисним щодо світу дорослих, він ніяк і ніколи не впливає на нього; принцип контролю – контроль світу дорослих розглядається як необхідний елемент навчання й виховання, він забезпечує вимушену асиміляцію світу дітей світом дорослих; принцип дорослішання – розвиток світу дитинства розглядається як дорослішання, тобто рух дітей за створеною світом дорослих „драбиною” вікових періодів. Порушення процесу – аномалія; принцип ініціації – існування меж між світом дорослих і дітей та переведення людини з одного в інший світ; принцип деформації – світ дитинства завжди деформований вторгненням дорослих [146].

Як бачимо, означений підхід до навчання й виховання ґрунтується насамперед на певному егоцентризмі дорослих, який виявляється у прагненні висловлювати судження про дитину, порівнювати її із собою зі своєї дорослої позиції. Відтак, дитина втрачає свою самоцінність, свою істинну якісну своєрідність, рідкісність, перетворюється в „дорослого в мініатюрі” (А.Валлон), більше того – у недорозвинутого дорослого.

Процес її розвитку уявляється як звичайне кількісне розгортання в часі первісно закладених психічних якостей. Спроба подолати цей недолік, у руслі „егоцентричного” підходу, і надати розвитку дитини якісного характеру призводить у реальності до абсолютизації якісних відмінностей окремих стадій розвитку дитини, унаслідок чого зникає внутрішній зв'язок між ними. Типові настанови світу дорослих підтримуються реальним становищем дитини в системі навчальних закладів. До того ж, означене має глибоке історичне коріння, коли недостатня цінність й унікальність дітей підтверджувалась в уявленні дорослих їхньою нездатністю забезпечити власне існування. На превеликий жаль, означена модель взаємовідносин педагога й дитини панує ще й сьогодні в переважній більшості дошкільних закладів, і втрачають від цього не тільки діти, а й дорослі, суспільство.

Результати педагогічних і соціолого - психологічних досліджень останніх

років (В.Абраменкова, В.Кудрявцев, Л.Обухова, А.Орлов, Д.Фельдштейн та ін.) констатують загальне несприятливе становище дітей у суспільстві. Під впливом різноманітних причин соціально-економічного характеру дисциплінарно-авторитарної моделі навчання й виховання сучасне суспільство все більше віддаляється від умов, сприятливих для повноцінного психологічного розвитку дитини.

На думку Д.Фельдштейна, провідною причиною означеного є слабка структурованість складної системи відносин суспільства, держави й конкретних дорослих людей з дітьми, тобто системи взаємовідносин „дорослий – дитина”, „дитина – дорослий” на суспільному, державному та індивідуальному рівнях. Сьогодні ще панують суб’єкт – об’єктні відносини, за яких дитинство є об’єктом спостереження, об’єктом перетворень, об’єктом впливу, що відображується і в освітній системі, у сучасних програмах навчання й виховання. На жаль, ще й сьогодні дитинство сприймається як „приймач”, який „засвоює, привласнює, рефлексує” впливи дорослої спільноти [199].

У всіх програмах суспільство орієнтується на типове, загальне, за яким зникає конкретна дитина, поглиблюється ізоляція дітей, зростає дефіцит уваги до дитини, не реалізуються можливості спілкування педагогів і батьків з дитиною. Це призводить до відчуження дітей від дорослих і однолітків, їхньої самотності. Збільшились прояви й інших негативних явищ: дитячі неврози, захворювання нервової системи, тяжкі психічні розлади; збільшилась кількість бездоглядних дошкільників, дітей-бомжів при живих батьках, які не відвідують дошкільні заклади й не потрібні своїм батькам, що, безперечно, призвело до різноманітних дезадапційних явищ на етапі дошкільного дитинства.

Зауважимо, що серед причин, які негативно впливають на психічний розвиток дітей 6 – 8 років, учені (В.Кудрявцев, Д.Фельдштейн та ін.) одноставно визначають порушення принципу наступності й перспективності в

безперервному освітньому процесі, що призводить до „відсутності можливостей для поступального розвитку особистості” (Д.Фельдштейн), неперервності взаємовідносин дитини з дорослими в новій соціальній ситуації розвитку.

На сучасному етапі розвитку дитинства практично ігнорується його саморозвиток, та й самі діти сприймають себе об'єктом турбот дорослих, а не суб'єктом соціального світу. Проблему відносин дорослих і дітей, що набула особливої значимості в сучасних умовах якісної ускладненості всієї системи людських відносин, дослідив Д.Фельдштейн, який вивчав її в широкому соціально-історичному плані взаємодії поколінь – дорослої спільноти та дітей. Учений визначив об'єктивну, реально обумовлену позицію ставлення світу дорослих до дитинства не як до сукупності дітей різних вікових періодів за межею дорослого світу (яких необхідно виховувати, навчати, ростити), а як до суб'єкта взаємодії, як до особливого стану, яке суспільство проходить у своєму постійному відтворенні. Це розгорнутий за щільністю, структурою, формами діяльності тощо соціальний стан, у якому взаємодіють діти й дорослі.

У випадках проголошення метою активізації дітей допомоги в самовихованні, особистісному саморозвитку переважно вивчають та вимірюють їхні потреби, мотиви, стани й значно меншою мірою спонукають їх до прийняття активної позиції, не вміючи при цьому визначити реальну суб'єктність дітей.

Зазначимо, що в сучасному світі відбувається не просто активний процес саморозвитку дитини, її самовизначення – цей процес реально впливає на настанови дорослого світу, його розвиток. Дитинство не тільки дуже чутливе щодо змін у соціумі, але й саме ставить перед дорослими нові завдання, активно впливаючи на суспільство. Сучасне дитинство більш активне у своїй рефлексії навколишнього світу в цілому, однак і більш інфантильне у сфері соціальної спрямованості через те, що, з одного боку, дітям широко надаються

різноманітні блага, а з іншого – вони виключені із реальної соціально-значимої діяльності, не виступають активно діючою силою суспільства. Тому їхній енергетичний потенціал виявляється переважно у сфері присвоєння, у зверненості на власні індивідуальні потреби.

Сучасне суспільство, згідно з Д.Фельдштейном, характеризується деформуванням стосунків дорослих і дітей, що виявляється в таких показниках:

- у слабкій структурованості складної системи відносин суспільства, держави та конкретних дорослих з дітьми, тобто взаємовідносин на суспільному, державному та індивідуальному рівнях. Чим більш соціально значимим ставало дитинство, тим більшою мірою суспільство організовувало різноманітні структури та передавало їм свої виховні функції, що за суттю було відстороненням від дитинства як від своєї особливої частини й призвело до втрати узагальненого сприймання цілісного соціально-психологічного ставлення суспільства до дитинства, узагальненого розуміння дитинства в конкретній дитині. Делегування функцій виховання, навчання, розвитку дітей державі руйнує позицію відповідального ставлення дорослої спільноти до дитинства. Однак у всіх своїх програмах держава орієнтується на характерне, типове, загальне, унаслідок чого, з одного боку, зникає конкретна дитина, а з іншого – за групою втрачається загальний стан дитинства. Зростає дефіцит уваги, поваги до дитини з боку дорослих. Дорослі не реалізують можливості спілкування з дітьми, унаслідок чого в багатьох дітей з'являється почуття самотності, що інколи переходить у відчай;

- у руйнуванні внутрішніх зв'язків дитинства, блокованих суспільством, через знищення багатьох компонентів і структури виховного процесу (наприклад, відмова від дитячих самодіяльних об'єднань). Однак залишається нереалізованою потреба в розвитку різнопланових зв'язків між собою (різні в різних вікових періодах), в організації особливих соціальних структур, що мають певне навантаження й у дитячому соціумі, і у світі дорослих;

- у відсутності в дорослому світі реально сформованого ставлення до дитинства як суб'єкта стосунків, диференційної позиції щодо особливостей умов його соціального дозрівання. Це підкреслюється й тим, що дорослішання, самостійність, суспільна цінність зростаючої людини не акцентується, не фіксується, атрибутивно не позначається. Відсутні спеціальні ритуали поетапної фіксації дорослішання та прийняття в доросле суспільство, у чому виражається єдність, неперервність розвитку дитинства;

- у відсутності довіри до зростаючих людей, витісненні їх за межі соціально-значимих справ. Діти внаслідок цього, сприймають світ не в усіх його складних відношеннях, а спрощено – їхня соціально значима позиція часто зводиться виключно до матеріальної незалежності. Соціалізація відбувається на низькому рівні, що спричиняє інфантилізм, егоїзм, духовну спустошеність, створює небезпеку деструктування всієї системи наслідування культури історичного досвіду. У дорослої спільноти не вироблене ставлення до того, що робить дитину реально дорослою. Не створено умови для залучення дітей у ситуації, що вимагають вияву ними соціальної відповідальності. Існує виражена суперечність між прискореним соціальним розвитком сучасних дітей і закритими для них можливостями соціального функціонування, тобто вони виступають об'єктами, а не суб'єктами виховання.

Порушено принцип неперервності виховання, відсутність можливостей для поступального розвитку особистості, неперервності відносин дорослої спільноти до соціального дозрівання дитини. Не встановлено зв'язки взаємозалежності соціального дозрівання, не визначено темп, ритм цього процесу, умови його успішного здійснення.

Недостатньо розроблено питання зростання розвитку соціальних зв'язків дитини, не досліджено, зокрема, простір можливостей, шляхи, умови впливу на цей процесі.

Отже, проблеми побудови відносин дорослого та дитячого світу є

сьогодні особливо актуальними, оскільки організація всіх типів і форм виховного процесу залежать від правильного розуміння й формування дорослим світом позицій – своєї, дитинства та відносин між ними.

Водночас унікальність і самотність дошкільного дитинства зберігається за умови гуманістичної парадигми навчання й виховання, „центрованої на світі дитинства”. Цьому сприяють і принципи взаємовідносин дорослого, з дитиною в навчально-виховному процесі, які визначив А.Орлов: принцип рівності – світ дитинства й світ дорослих є цілком рівноправними частинами людського світу, їхні „переваги” й „недоліки” гармонійно доповнюють один одного; принцип діалогізму – світ дитинства й світ дорослих є рівноправними учасниками спілкування, обміну думками, мовленнєвої взаємодії, з урахуванням пропозицій і думки кожного мовця, учасника спілкування, що дає можливість кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні, забезпечує суб’єкт – суб’єктний принцип взаємодії педагога й дітей, персоніфіковану відкриту манеру спілкування; принцип співіснування – світ дитинства й світ дорослих мають підтримувати взаємний суверенітет: діти не повинні страждати від дій дорослих, якими б не були мотиви цих дій; принцип свободи – світ дорослих повинен вилучити всі види контролю над світом дитинства (окрім збереження життя та здоров’я), надати світу дитинства можливість обирати свій шлях; принцип співрозвитку – розвиток світу дитинства є паралельним процесом розвитку світу дорослих, мета розвитку людини – гармонізація зовнішнього та внутрішнього „я”; принцип єдності – світ дитинства й світ дорослих не створюють двох розділених світів, що мають межі переходу, вони складають єдиний світ людей; принцип прийняття – кожен людину (дитину) інші повинні приймати такою, якою вона є, безвідносно до норм, оцінок дорослості та дитячості [101, 179].

До означених принципів ми вважаємо за необхідне додати ще два принципи гуманістичної парадигми навчання й виховання насамперед дитини-дошкільника й першокласника: принцип неперервності, наступності, освіти і

принцип комфортності розвитку дитячої особистості. Можна виокремити наступність і перспективність як принципи гуманістичної парадигми освіти. Щодо принципу неперервності освіти, то неперервна освіта реалізується, як це зазначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, шляхом забезпечення наступності й перспективності змісту та координації навчально-виховної діяльності на етапі дошкільної й початкової ланок освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку дітей до переходу до наступних ступенів навчання. Неперервна освіта в словнику професійної освіти визначається як „система безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації. Неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти в „процес, що триває все життя” [199, 216]. Відтак, чинниками феномена „неперервність” є наступність, спадкоємність, перспективність, які забезпечують цілісність освіти.

Розкриємо сутність виділеного нами принципу наступності. Ми розглядаємо наступність як вищий щабель розвитку, коріння якого проросло в попередньому ґрунті. За образним висловом М.Львова, це „погляд зверху вниз”. Щодо інших виділених нами чинників безперервної освіти, то їх сприймають ще з насторогою, подекуди ототожнюють їх, розглядають як єдиний принцип наступності. Ми дотримуємося іншої позиції. Повернімося до наступності. Провідною функцією наступності є забезпечення літичного (за термінологією Л.Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості.

Отже, принцип наступності й перспективності в розвитку особистості дитини на межі першого й другого дитинства є одним з провідних принципів літичного переходу дитини в нове соціокультурне середовище.

Зупинімось більш докладно на сутності реалізації означених гуманістичних принципів на етапі дошкільного дитинства в Україні. У змісті стратегічного документа державного рівня – Базового компонента дошкільної освіти (БКДО) визначено такі науково-теоретичні позиції: визнання своєрідності, унікальності, особливої ролі дошкільного дитинства в становленні особистості, урахування сензитивності цього періоду для становлення первинного схематичного світогляду, супідрядності мотивів, довільної поведінки, внутрішніх етичних інтенцій, самосвідомості; інтегрований підхід до організації змісту освіти; реалізація особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти; забезпечення гармонійного й різнобічного розвитку особистості; здійснення цілісного підходу до організації змісту дошкільної освіти; орієнтація на активне проживання дошкільного дитинства як важливої передумови успішного розвитку її в наступні роки; забезпечення багатокomпонентності, наступності між дошкільною й початковою ланками освіти [11, 12].

Отже, щодо теоретичних позицій модернізації дошкільної освіти, то вони орієнтуються на провідні ознаки, які характеризують феномен „дошкільне дитинство”. Загальновідомо, що центральне місце в державному документі посідають завдання розвитку, виховання й навчання дітей та його кінцевий результат на етапі дошкільного дитинства.

Основне завдання дошкільної освіти в БКДО визначено таким чином: „Завданням дошкільної освіти є не стільки озброїти дитину системою галузевих знань, скільки наукою життя”. І далі уточнюється: „Суспільству необхідні життєздатні, самостійні, практично вмілі, творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, совісті, тому пріоритетними є ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості з перших років її життя. Зміст дошкільної освіти спрямований на збереження дитячої субкультури, зорієнтований на цінності та інтереси дитини, урахування її вікових можливостей” [11, 12].

Якщо повернутись до розглядуваного нами феномена „дитинство” й зіставити його з завданнями й кінцевою метою розвитку особистості дошкільника, то центральним ядром дошкільного дитинства є „озброєння дитини наукою життя з пріоритетом ціннісного, морально-соціального розвитку особистості з перших років її життя”. Відтак, виникає запитання: хто озброюватиме дитину „наукою життя” й що слід розуміти під „наукою життя”? Відповідь на це риторичне запитання повертає нас до принципів монологізму й сваволі за дисциплінарно-авторитарною моделлю виховання й навчання. Тобто дитину вчитимуть, озброюватимуть уміннями „жити” знову-таки дорослі люди. Дитина – пасивний приймач: чого навчать, те й буде її. Натомість у кожного дорослого своя наука життя, а в дитини буде своя. Отже, з визначеного завдання дошкільної освіти випадають принцип особистісно орієнтованого навчання й гуманістична система взаємовідносин дитини з дорослим.

Докладне вивчення змістових ліній БКДО, зокрема сфер „Люди”, і „Я сам” засвідчує, що вони чомусь також не враховують центрального ядра розвитку особистості дитини на етапі дошкільного дитинства, а саме, системи взаємовідносин „вихователь – дитина”, „дитина – вихователь”.

У БКДО є змістові лінії сім'я, родина, знайомі, чужі люди, вікові відмінності людей, статеві відмінності між людьми, особливості спілкування з людьми різного віку, розрізнення людей за ознакою прихильності, народи, людство. Натомість спілкування дитини безпосередньо з вихователем, педагогом і вихователя, педагога з дитиною відсутнє. Адже цей документ розрахований передусім для дошкільні заклади. Вочевидь, цю прогалину повинна заповнити Базова програма дошкільної освіти, яка має врахувати провідну соціально-психологічну лінію парадигми "дошкільне дитинство", систему взаємовідносин дітей з педагогом, характер і специфіку їхнього спілкування як центральних осіб навчально-виховного процесу дошкільного закладу.

Повернімось до реалізації принципу наступності, перспективності в освітянській практиці перших ланок навчання. Яким же чином реалізовано принцип наступності й перспективності між першим, дошкільним дитинством і другим – навчанням дітей у початковій школі? На жаль, важко сьогодні назвати хоча б деякі аспекти втілення в життя означеного принципу.

Зауважимо, що наступності й перспективності у змісті виховання і навчання дітей і учнів не простежується в державних стандартах освіти, її дошкільної й початкової ланок. Кожен з розроблених документів є вагомим доробком учених і заслуговує на схвалення, але жоден з них не враховує ні досягнення в розвитку, навчанні й вихованні дітей перших 7 років, ні перспектив того, з чим вони зустрінуться в другому дитинстві. Та це й не дивно, оскільки відвідування дошкільних закладів дітьми 5 – 6 років не є обов'язковим, це зумовлює початкову школу започатковувати навчання майже з нуля. Програми й підручники 1 класів не враховують рівень розвитку дітей 6 – 7 років, а це цілий період першого дитинства. БКДО й варіативні програми дошкільних закладів не враховують змістових ліній ДСО й програм початкової школи. Як наслідок, окремі змістові лінії навчання й виховання в дошкільників переобтяжені складними й непотрібними для цього віку „ЗУНами”, шкільні програми передбачають цей матеріал у 2 – 3 класах. Відсутня наступність і перспективність у взаємовідносинах у системі „вихователь – дитина”, „дитина – вихователь” і „учитель – учень”, „учень – учитель”. Особливо небезпечним є відсутність такої спадкоємності у взаємовідносинах з шестилітками. Відтак, ми схильні розглядати спадкоємність як успадкування школою системи взаємовідносин „педагог – дитина”, „дитина – педагог”, діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на його дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної ігрової діяльності дітей дошкільного віку із системою взаємовідносин „вихователь поруч з дітьми, серед дітей”, з поступовим її ускладненням і літичним переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від

дитини довільності всіх психічних процесів та іншої системи взаємовідносин. Комунікативний аспект спадкоємності передбачає збереження на перших етапах навчання в школі особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями, це лагідно-довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься „учень”, „школяр”, і поступово підводити дитину до усвідомлення її нової соціальної позиції, у якій змінюється система взаємовідносин „дитина – вихователь”, що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи „учитель – учень”, з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя, як стрижень розвивального особистісно-ділового спілкування в шкільному навчанні.

Отже, наступність і перспективність розвитку особистості дитини впродовж двох перших періодів дитинства (дошкільної й початкової ланок) передбачає зміну типів спільної діяльності дитини й дорослого. В.Кудрявцев виділяє три типи спільної діяльності дитини й дорослого, які по-різному впливають на психічний розвиток дитини.

Перший тип – репродуктивний, побудований на інструктивно-виконавських началах. Дорослий для дитини виступає тільки носієм соціально заданої суми „ЗУНів”, яку дитина обов’язково повинна засвоїти шляхом копіювання й наслідування під безпосереднім контролем педагога. Дорослий наперед знає всю програму діяльності дитини й робить усе можливе, щоб не було ніяких відхилень від неї (система відносин „роби так, як я”). За таких умов відсутня проблемність, немає місця для спілкування дитини з дорослим. По суті, відсутня й спільна діяльність, оскільки, за словами В.Кудрявцева, формула „роби так, як я” розчинює в собі принцип „роби зі мною”, „роби краще за мене”, що є характерним для розвивальної освіти [105, 147].

Другий тип сумісної діяльності – квазіевристичний. Дорослий, залишаючись носієм „ЗУНів”, намагається створити квазіпроблему для дитини, він наштовхує дитину на ті способи розв’язання навчального

завдання, які сам добре знає. І в межах означеного типу спільної діяльності також не виникає справжнього спілкування дитини з дорослим.

Насамкінець третій, розвивальний тип сумісної діяльності, який передбачає відкрити проблемність і для дитини, і для педагога, виникає ситуація невизначеності, пошук шляхів її розв'язання, що передбачає обов'язково розвивальне спілкування між педагогом і дитиною, формування здібностей, які були відсутніми й у дитини, і в педагога. Таке розвивальне спілкування веде до саморозвитку, до формування творчої особистості й дитини, і педагога. За цим типом дієвою є формула „робімо разом”, „роби зі мною”, „роби краще за мене”, що відповідає гуманістичній парадигмі освіти.

Отже, наступність і перспективність повинні передбачати орієнтацію й вихователів дошкільних закладів, і вчителів-класоводів на третій, розвивальний тип – спільну діяльність з дітьми, що враховує вікову дитячу індивідуальність, спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самотність дошкільного дитинства, забезпечує літичний, безкризовий перехід дошкільника в позицію особистості другого дитинства й водночас віддзеркалює розвивальний характер освіти.

1.4. Дитинство: сходинки його комфортності

Ми всі з Вами родом відтепер уже з минулого ХХ століття, і всі добре пам'ятаємо гасло його „золотої” середини (50-ті – 80 ті роки): „Усе найкраще – дітям!” Гасло, у якому заклик до створення комфортного життя майбутнім громадянам держави, наймолодшим пагонам людства. Комфортність у словниках тлумачиться як зручність, затишок, сукупність побутових і соціальних умов, вигод. Та це у вузькому значенні слова. Це лише його сторона побутова. Якщо йдеться про дитячу комфортність, то на нашу думку, зміст цього феномена доцільніше було б визначити таким чином: це природні та соціально-психологічні фактори, що визначають життєдіяльність дитини на

позитивно-емоційному тлі від народження до дорослості; фактори, що забезпечують сходження дитини від досконалого фізичного розвитку, через засвоєння інтелектуальних, загальнолюдських та морально-етичних цінностей до високої духовності, що дає право йменуватися Людиною (з великої літери!) на планеті Земля. Отже, створити для Дитини комфортне життя означає забезпечити для неї (акцентуємо увагу на прийменнику *для*) змістовне в усьому його розмаїтті, емоційно насичене, позитивно забарвлене життя на всіх сходинках соціальних осередків: у сім'ї, дошкільному закладі, школі, у соціумі. Один із відомих діячів педагогіки першої половини ХХ століття С.Шацький писав, що має бути школа для дітей, а не діти для школи. Зауважимо, що альфою й омегою педагогічної діяльності В.Сухомлинського була Дитина, для якої з першого до випускного класу він, Педагог, творив їй казкову країну „Дитинство”, оберігав її як ніжну квітку в прохолодний день від усіх негараздів шкільного життя. Якими доречними є тут слова В.Сухомлинського: „Дитина ніжний пагін, слабенька гілочка, що стане могутнім деревом, і тому дитинство й потребує особливої турботи, ніжності й обережності” [71, 621]. Як бачимо, В.Сухомлинський закликав дорослих створювати для дітей комфортні умови їхньої життєдіяльності, хоча й не вживав цього терміна. Сама дитяча природа потребує комфортності. „Дитині хочеться, – зауважує В.Сухомлинський, – щоб хтось старший, мудрий, хто має багатий життєвий досвід, узяв на себе не тільки відповідальність за неї, не тільки турботу про її благо, а й про її радощі, хвилювання” [189, 618]. Звідси й педагогічна сентенція, яку виводить учений: „Таємниця виховання в цьому, якщо хочете, й полягає: берегти прагнення дитини до того, щоб ви були її другом, ... мудрим, інтелектуально й емоційно щедрим, морально красивим, естетично и духовно багатим” [189, 618]. Ми б додали, другом, який би забезпечив комфортність розвитку особистості на всіх вікових сходинках Дитинства, від немовляти до випускника школи.

Докладне вивчення спадщини В.Сухомлинського дає нам можливість

виокремити ті сходинки, які забезпечують комфортність дитини в широкому розумінні цього слова. На нашу думку, це такі:

- материнська школа – сім'я, або школа батьків;
- школа радощів – дошкільний заклад;
- школа мислення – початкова школа;
- школа людяності й довіри – середня школа;
- школа духовності – старша школа.

Започатковується життя дитини та її виховання в сім'ї. Сім'я, як відомо, є найпершим осередком соціалізації дитини, її переходу із стану „біо” в стан „соціо”, це її перша зустріч із світом речей, а пізніше – із світом людей. У статті „Мікроклімат вашого дому” В.Сухомлинський пише: „У сім'ї дитина пізнає багато речей, все для неї нове, все її хвилює: і сонячний зайчик у кімнаті, і казка про Івасика-Телесика, і барвистий метелик, і далекий ліс на обрії, і біла хмаринка в небі, і сива голова дідуса. Але відкривається перед дитиною й інша людина” [188, 417].

Перше, з чого дитина починає пізнавати світ комфортності, – це ласкава материнська посмішка, тиха колискова пісня, добрі очі, лагідні обійми. „Якби світ увесь час дивився в душу дитини ласкавими очима матері, якби все, що вона зустріне пізніше на своєму життєвому шляху було таким добрим і лагідним, як добра мати, – із сумом промовляє Вчитель, – у світі не було б ні горя, ні злочинів, ні трагедій” [188, 417].

Отже, комфортність немовляти, його життя залежить від батька й матері, ними вона започатковується. У хорошій сім'ї, за словами В.Сухомлинського, де батько й мати живуть у злагоді, де панують тонкі відносини чутливості до слова, до думки й почуття, до погляду й найменшого відтінку настрою, у відносинах добра, злагоди, взаємної допомоги й підтримки, духовної єдності й щирості, довіри й взаємної поваги батьків – перед дитиною якраз і відкривається все те, на чому стверджується віра в людську красу, її душевний спокій, рівновага [22, 417], тобто її комфортність. Нам, дорослим, завжди

треба пам'ятати, що ми батьки, а батьки – це вихователі. Справжня мудрість вихователя (батька, матері, педагога), за словами В.Сухомлинського, в умінні дати дитині щастя. Щастя дитинства це його комфортність – це „спокійне домашнє вогнище, що дає тепло і їжу” [188, 441], це змістовність дитячого життя, це розумна батьківська любов.

Наступна сходинка життєдіяльності дитини – дошкільний заклад, який би нам дуже хотілося назвати словами В.Сухомлинського „школою радості”, оскільки діти не можуть жити без радості, а радість завжди є джерелом її комфортності. Чи є сучасні дошкільні заклади для дитини комфортними, чи несуть вони їй радість? Щоб відповісти на ці запитання, розглянемо, що ж становить собою група дітей дошкільного закладу як педагогічне явище, які вона виконує педагогічні функції. Група дітей дошкільного закладу, за словами Т.Репіної, – це генетично найбільш рання ступінь соціальної організації дітей, де в них розвивається спілкування й різноманітні види спільної діяльності, формуються перші стосунки з однолітками, що так потрібні для становлення особистості, розвивається соціальна перцепція.

За результатами дослідження російських учених, група дошкільного закладу виконує низку педагогічних функцій. З-поміж них: соціальне навчання, регулювання поведінки дитини щодо її стосунків з однолітками на основі соціально усталених норм, формування ціннісних орієнтацій; формування адекватної самооцінки дитини; нормалізація й коригування впливу неблагополучної сім'ї.

Отже, уже сама специфіка дитячої групи, її структурні, динамічні й функціональні характеристики, статус дошкільника в системі міжособистісних відносин є джерелом багатьох позитивних емоцій, які „багато в чому визначають її благополуччя” та комфортність.

Упродовж дошкільного віку дитина набуває основ особистісної культури, що відповідає загальнолюдським духовним цінностям. Особистісно орієнтований підхід створює оптимальні умови для розв'язання таких

стрижневих завдань, як: забезпечення фізіологічного й психічного благополуччя дитини; формування творчої особистості; ранній вияв індивідуальності дитини та її подальший розвиток; розвиток довірливих етично-цінних міжособистісних відносин дітей з дорослими та однолітками.

У рамках особистісно орієнтованого підходу виділяються й нові напрями навчання дітей на етапі дошкільного дитинства: від передачі вихователем дитині готових знань, умінь та навичок до навчання дітей можливостей, способів самостійного життя та їх використання в житті. Звідси й нові завдання в навчально-пізнавальній діяльності дошкільника: формування культури пізнання, діяльно-практичного ставлення до світу (цілепокладання, планування, прогнозування, оцінка, контроль); формування культури почуттів, тобто дитину потрібно навчити володіти „мовою своїх емоцій: переживати радість, пізнання краси природи, мистецтва, краси спілкування, праці, турботу про інших, гордість за свій успіх”.

Чи може сучасний дошкільний заклад забезпечити сьогодні такі умови для розвитку дитини, щоб вона відчувала себе комфортно? На превеликий жаль, ні. Насамперед за економічно-фінансовим критерієм; Сьогодні держава ще не має змоги здійснювати матеріальні вклади в дитинство: значну кількість дошкільних закладів закрито, приміщення розпродано, а ті, що залишилися у фінансовому відношенні мають „залишки із залишків”, діти йдуть у таку „школу радості” зі своїми іграшками, олівцями, альбомами й т. ін. Сьогодні в окремих містах України ми маємо тисячні(!) черги на влаштування дитини в дошкільний заклад.

Нове тисячоліття наша держава зустріла занадто низьким віковим рівнем „дітей вулиці”, „дітей бомжів”, та це окреме питання. Сьогодні ми мусимо говорити про позитив у формуванні особистості, шукати шляхи, якими б ми могли забезпечити таку необхідну для наших дітей комфортність уже на рівні дошкільного закладу й зберегти її в початковій школі – школі мислення, особливо в роботі з шестилітками. В.Сухомлинський застерігав педагогів:

„Ставлення дитини до навчання як до блага, щастя, радості взагалі немислиме, якщо в її духовному розвитку немає бурхливого життя думки” [189, 335]. Саме тому вчений радив, щоб кожній виучуваній букві, кожній арифметичній дії передували уроки мислення „біля першоджерела думки – серед природи”, навіть несміливий і сором’язливий стає тут допитливим мислителем. Серед природи, серед розмаїття наочних образів дитина відчуває себе надзвичайно комфортно, саме тому, за словами В.Сухомлинського, „кожна подорож у природу є уроком мислення, уроком розвитку розуму” [188, 34].

Уроки серед природи, уроки мислення можна впевнено назвати уроками для дітей. Та чи насправді всі уроки сучасної школи задовольняють дитину, приносять їй радість задоволення? Чи відчуває дитина себе комфортно на уроці?

Послідовник В.Сухомлинського, відомий грузинський учений і педагог-практик Ш.Амонашвілі аналізує дитячі твори на тему „Добрий день, урок!” і наводить уривки з творів учнів початкових класів. Ось деякі з них:

- Добрий день, урок! І давай тут же попрощаємося.
- Урок, тебе потрібно відправити на заслужену пенсію.
- Урок, ти мій мучитель, ти мій поганий сон, мій зіпсований день.
- Мені тебе шкода, урок, ти жертва вчителів, ти для вчителя, а не для нас, учнів... [11, 196].

Чому таке ставлення до уроку в сучасній школі? На думку Ш.Амонашвілі, урок прямує за знаннями, вміннями й навичками, для уроку не існують діти, усі вони для нього лише учні, обов’язок яких – учитися [11, 197]. Отже, проігноровані діти, без яких ні школа, ні урок просто не можуть існувати; проігноровано цілісність педагогічного процесу [11]. Порятунком сучасної школи та її основної форми навчання – уроку Ш.Амонашвілі вбачає в реалізації виділених ним принципів гуманної педагогіки, з-поміж яких такі:

- дитина пізнає й засвоює істинно людське: правдиве, справедливе, наукове, моральне, добре, корисне;

- дитина пізнає себе як людину: таку, що створила для людей (минулих, сучасних, майбутніх), для себе, для Природи, для добрих людських справ, творчості, олюднення життя.

- дитина виявляє свою індивідуальність: єдину, неповторну, з особливою місією від Природи;

- дитина віднаходить громадський простір для розвитку своєї істинної природи: олюднені умови й людське схвалене сприяння гармонійному розвитку задатків, здібностей, талантів, усього того, що їй подарувала природа;

- інтереси дитини збігаються із загальнолюдськими інтересами; знаннями, культурою, наукою, моральністю, духовністю, релігією, етикою і естетикою, світоглядом і т. ін.;

- попередження джерел, що спроможні спровокувати дитину на асоціальні прояви: грубість, ураження її особистості й достоїнств, авторитаризм, несправедливість, матеріальні злидні тощо [11, 191-192].

Як бачимо, це принципи, які вже у своєму змісті несуть комфортне почування дітей на уроці.

Звернімося до книги академіка О.Я.Савченко „Сучасний урок у початкових класах” [177]. Автор вважає, що підняти ефективність сучасного уроку можливо шляхом „гуманізації взаємовідносин у класному колективі, задоволенні актуальних потреб дитини (особливо в особистому спілкуванні з учителем й учнями, у використанні ігрових ситуацій, ситуацій успіху” для слабо встигаючих учнів; стимулюванні самооцінки, саморозвитку” [177, 5]. За словами О.Я.Савченко, стрижнем уроку повинне стати особистісно орієнтоване спілкування на уроці, його мета – урахування не тільки актуальних потреб молодших школярів, а й „найголовніша відповідність спілкування розмаїттю індивідуальностей кожного класу” [177, 138].

Саме за такої комфортної умови стає можливим виконання навчального „над завдання” уроку – інтелектуального розвитку дитини, розвитку її

мислення, формування умінь аналізувати, узагальнювати, конкретизувати, будувати гіпотези, доводити їх і т. ін. Саме за таких умов початкова школа може бути школою мислення, перехідним містком до наступної сходинки комфортності – школи людяності й довіри. Шкільну сходинку отроцтва В.Сухомлинський образно назвав „від світу речей до світу ідей” [188, 433], світу людяності, щоб, піднімаючись сходинками громадянського життя, дитина подумки оглядала світ, розуміла сутність морально-етичних відносин й адекватно їх засвоювала, щоб у неї, за його словами, сформувалася „гармонія між знаннями й моральністю” [188, 437], її людяністю. Реалізація означеного завдання можлива лише за наявності довіри учнів до вчителя та вчителя до учнів.

На довірі й любові, підкреслює В.Сухомлинський, тримається прагнення дитини шукати захисту у вчителя. І продовжує: „Як треба дорожити дитячою довірою, яким мудрим, люблячим захисником дитини треба бути педагогу, щоб між ним і дітьми завжди зберігалася гармонія дружніх сердечних, доброзичливих відносин” [188, 619], гармонія довіри, любові й комфортності.

Остання сходинка старша школа, школа формування культури почуттів як особливої сфери духовного життя людини, школа духовності, до дитини довільності всіх психічних процесів та іншої системи взаємовідносин. Щодо реалізації принципу комфортності розвитку особистості дитини впродовж першого й другого періодів дитинства, то ми виділяємо два фактори, якими забезпечується позитивно-емоційне тло життєдіяльності дитини. Це розвивальне предметне й мовленнєве середовище та педагогічні кадри, особистість педагога, яка забезпечує розвивальне спілкування діалогічного характеру й гуманістичні взаємовідносини в системі „дитина-педагог”, „педагог-дитина”.

Розвивальне предметне середовище дошкільного дитинства – це сукупність умов, що забезпечують повноцінний розвиток усіх видів дитячої діяльності й особистості дитини на позитивно-емоційному тлі з урахуванням

віку дитини та її індивідуальності.

Розвивальне предметне середовище повинне бути сучасним, відповідним критеріальним показникам комфортності дитини та вимогам ергономіки дитячої діяльності, що не тільки забезпечують її сучасний розвиток, а й спрямовують перспективи подальшого, наступного розвитку в новому соціальному статусі другого дитинства [11].

Якщо відсутнє розвивальне предметне середовище (застаріле обладнання, відсутність іграшок, відеотеки, комп'ютерів, телевізорів, навчальних матеріалів, дитячих книг, посуду, перевантаженість груп, пусті дитячі майданчики й т. ін.), що характерне, на жаль, для більшості сучасних дошкільних закладів, з'являється почуття байдужості, роздратованості, внутрішнього й зовнішнього дискомфорту.

Безперечно, комфортне розвивальне предметне середовище вимагає відповідного державного фінансування, на яке можливо лише сподіватись у далекій перспективі, якщо відвідування дітьми 5 років дошкільних закладів буде визнано державою обов'язковим.

Вплив середовища на людину не однобічний: людина послідовно діє в системах „середовище-людина”, „людина – середовище”. Означена взаємодія зумовлює й розвиток усіх психічних процесів і функцій людини, які пов'язані з середовищем. Водночас високий рівень розвитку психічних процесів дозволяє людині цілеспрямовано впливати на середовище й змінювати його.

Відтак, виховання мовленнєвої культури, культури спілкування, формування мовної особистості й мовленнєвої поведінки майбутнього громадянина держави багато в чому залежить від специфіки мовленнєвого середовища, у якому б особистість почувалася комфортно.

Під мовленнєвим середовищем ми розуміємо сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах „дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина”, „дитина – дорослий”, „дитина – дитина”.

Мовленнєве середовище може бути: одномовним, у якому спілкування відбувається рідною для дитини мовою; одномовно-діалектним; двомовним (близькоспоріднені мови); двомовним, у якому функціонує мовлення різних неспоріднених мов (молдавська – українська, українська-угорська) та багатомовним, яке прийнято йменувати полікультурним середовищем або полікультурним освітнім простором.

Вочевидь виникає необхідність визначити феномен „полікультурне мовленнєве середовище”, оскільки Україна є багатонаціональною державою, у якій різні полінаціональні спільноти проживають на єдиному територіальному просторі з різними мовами спілкування (Закарпаття, Південь, Крим і т. ін.).

Полікультурне мовленнєве середовище ми розуміємо як обмежений, соціокультурний, комунікативно-багатомовний простір, на території якого спільно проживають і співпрацюють мовці різних національностей, які володіють своєю рідною мовою, і водночас об'єднані однією (чи декількома) державною мовою, які підпорядковуються основним комунікативним законам і правилам міжкультурного й міжнаціонального спілкування.

Мовленнєве середовище, що оточує дитину, за своїм впливом на розвиток мовлення може бути стихійним нестимульованим, стимульованим і актуальним. Стихійно-стимульованому мовленнєвому середовищу властива пасивна мовленнєва взаємодія. Дитина сприймає мовлення дорослих і всіх мовців цього середовища таким, яким вона його чує, мовлення, притаманне саме цій мовленнєвій спільноті. Дитина відчуває його вплив опосередковано в процесі щоденного спілкування в сім'ї, в соціумі (у дворі, з друзями, у дошкільному закладі, у школі й т. ін.). Стихійне нестимульоване багатомовне мовленнєве середовище породжує явища інтерференції, спричиняє неусвідомлені дитиною мовленнєві помилки на основі проникнення елементів однієї мови в мовлення іншими мовами.

Стимульоване багатомовне мовленнєве середовище – це: організований процес навчання кількох мов і розвитку мовлення на різних вікових етапах у

навчальних закладах різного типу, що супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога й учнів. Стимульоване полікультурне середовище запобігає інтерферуючих впливів, сприяє усвідомленому засвоєнню дитиною з раннього віку двох і більше мов під керівництвом педагога – носія кількох мов, тобто бігло́та чи полігло́та.

Актуальне полікультурне мовленнєве середовище – це максимально активна ініціативна взаємодія дитини з іншими учасниками спілкування – багатомовними мовцями; це занурення дитини в активну багату мовленнєву діяльність в обмеженому міжкультурному просторі (музичні ранки, міжнаціональні свята, залучення до виконання полінаціональних обрядів, звичаїв, традицій; знайомство з національним одягом, посудом, їжею, етикетом і т. ін.).

Вплив полікультурного мовленнєвого середовища на дитину та її мовлення буде ефективним тільки за наявності розвивальної функції цього середовища. Розвивальне полікультурне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини й формування багатомовної особистості (бігло́та, полігло́та).

Зазначимо, що розвивальний потенціал може мати й стихійне, і організоване мовленнєве середовище. Це залежить насамперед від якості мовлення, культури мовлення та мовної особистості мовців, які оточують дитину, з якими вона постійно спілкується, та інших стимулюючих факторів.

Другий фактор, реалізація якого сприятиме забезпеченню комфортних взаємовідносин у системі „дитина – дорослий”, „дорослий – дитина” й наступності й перспективності щодо організації життєдіяльності дітей дошкільної й початкової ланок освіти. Ідеться про підготовку й перепідготовку педагогічних кадрів у системі вищої освіти у зв’язку з переходом навчання дітей у школі з шести років, тобто у зв’язку із зниженням кількісно вікової межі другого дитинства.

Нам потрібно докорінно змінити й серйозно доопрацювати програми з педагогіки, дитячої психології, дошкільної й початкової школи, скоректувати фахові методики навчання й виховання дітей в обох ланках освіти задля забезпечення наступності, спадкоємності й перспективності, та це потребує часу, якого, на жаль, у нас уже сьогодні обмаль.

Реалізація означених гуманістичних принципів організації життєдіяльності особистості упродовж першого й другого дитинства сприятиме збереженню унікальності, своєрідності й самобутності кожного з них, допоможе уникнути дискомфорту дитини при переході в нову соціальну ситуацію розвитку.

В.Зеньковський писав: „Дитинство повинне поступитись іншим фазам у розвитку людини. Натомість саме тому найважливішим для нас є те, щоб кожна дитина пережила своє дитинство, як „золотий час життя”. Поезія дитинства не повторюється, не повторюється й та свобода психічного розвитку, що дає можливість кожній дитині знайти свою індивідуальність, подаровану їй дитинством. Саме тому ми повинні зробити все можливе, щоб діти пережили нормально своє дитинство” [61].

Вважаємо, що дороговказом до сходження дитини сходинками комфортності в соціумі можуть стати такі слова В.Сухомлинського: „Моя влада над дитиною – це здатність дитини реагувати на моє слово, яке може бути теплим і ніжним, ласкавим і тривожним, строгим і вимогливим, – і завжди мусить бути правдивим і доброзичливим... я твердо вірю в те, що виховати дитину можна насамперед ласкою, довірою, добром” [188, 636].

РОЗДІЛ 2

ДИТЯЧА СУБКУЛЬТУРА

ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ

ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Категоріальні та соціальні ознаки дитячої субкультури

Світ дитинства – невід’ємна частина людського суспільства. Суспільство не зможе пізнати себе, не зрозумівши закономірності дитинства, водночас не зможе зрозуміти світ дитинства без знань про особливості культури дитинства. По-перше, тому, що індивідуальний розвиток дитини відбувається не в соціальному вакуумі, а в багатоплановому спілкуванні зі світом дорослих і однолітків. Це добре видно на прикладі дитячих ігор, що моделюють доросле життя. Світ дорослої культури ніби накладається на дитяче світосприйняття, у якому провідна роль належить емоційно-чуттєвому фактору.

По-друге, дитина одушевляє навколишній світ, насичує його емоційним забарвленням. Вона перетворює у своїй уяві предмети дійсності, драматизує стосунки з однолітками і на цій основі формує й відтворює найважливішу культурну якість людини у створенні ідеальних цінностей.

По-третє, дитина завжди пов’язана з предметним світом: на основі чуттєвого досвіду в неї формується первинний понятійний апарат, що, безумовно, не можна вважати абсолютною копією дорослих уявлень, тобто діти формують власний – дитячий світ, світ унікальної культури.

І насамкінець, дитинство як особливий специфічний етап у розвитку особистості можна зрозуміти тільки з урахуванням вікового переживання символізму, тобто через систему дитячих уявлень, образів, почуттів і настроїв, у яких дитина й сприймає культуру дорослих людей, осмислюючи власний життєвий шлях. Віковий символізм, з одного боку, відбиває здатність дитини сприймати по-своєму світ, у якому вона живе, а, з іншого – має розглядатися

як підсистема культури, що будується на нормативних вікових критеріях, стереотипах, уявленнях, обрядах, ритуалах і наборі цінностей, тобто на всьому тому, що й становить зміст будь-якої субкультури, дитячої в тому числі.

Тому ми у своєму дослідженні вважаємо за необхідне звернутися до аналізу культури дитячої спільноти. З огляду на той факт, що вона існує й розвивається не в соціальному вакуумі, спочатку визначимо місце дитячої субкультури в загальній культурі людства.

Передусім розкриємо сутність поняття „культура” та з’ясуємо, яке місце посідає будь яка субкультура, як елемент у загальному колі культури.

Слово „культура” походить від латинського „культивувати”, тобто обробляти ґрунт, саме в такому розумінні воно використовувалось до початку XVIII ст. Пізніше його стали відносити й до людей, які відрізнялися витонченими манерами, начитаністю, музикальністю тощо. У повсякденній лексиці, на рівні масової свідомості, слово „культура” дотепер асоціюється з вихованістю, художньою ерудицією. Майже всі визначення поняття „культура” збігаються в тому, що вона становить особливу форму організації життя людей [69, 9].

Водночас різнопланові визначення поняття „культура” пов’язані з тим чи іншим напрямом теоретичної концепції, яку застосовують різні дослідники. Так, представники еволюціоністського напрямку (Е.Тейлор) розглядали культуру як сукупність окремих елементів: вірувань, традицій, мистецтва, що ускладнюються в процесі розвитку, наприклад, поступове ускладнення предметів матеріальної культури (знарядь праці) або еволюція форм релігійних вірувань (від анімізму до світових релігій), звичаїв [20].

Крім описового визначення, у культурології конкурували два підходи до аналізу поняття „культура”. Перший з них було докладно розроблено в межах школи Т.Парсонса, де культура вважалась лише однією складовою набору аналітичних конструктів, призначених для аналізу соціальної дії. Категорія забезпечує „аналітичну площину” структурування для цінностей разом з

біологією, яка виконує ту саму роль для вимог організму, психологією – для індивідуальних потреб і суспільством – для його інститутів [239, 240].

Другий напрям відбито в роботах К. Леві-Строса, пов'язаних з оцінкою культури особливою упорядкованою селективною областю феноменів, що протиставлялися природному. *Природне* розглядається як матеріал для *культури* – реалізованої здібності людини специфічним чином „мітити” оточення як своє середовище [233, 26]

Так звані нормативні визначення культури пов'язані зі способом життя спільноти. Так, згідно з К.Уїсслером, „спосіб життя, яким іде громада або плем'я, вважається культурою. Культура племені є сукупність вірувань і практик” [233, 24].

Велику групу становлять „психологічні” визначення культури. Так, У. Самнер визначає культуру як „сукупність пристосувань людини до її життєвих умов”. Р.Бенедикт розуміє культуру як придбану поведінку, що кожним поколінням людей повинна засвоюватися заново. На думку Г.Стейна, культура – це пошуки терапії в сучасному світі [233, 235]. М. Херсковіц розглядав культуру як „суму поведінки й способу мислення, що утворює певне суспільство” [235, 15].

Особливе місце в дослідженні термінологічної проблеми займають структурні визначення культури, відповідно до яких у культурі вбачається „сполучення сформованої поведінки та поведінкових результатів, компоненти яких передаються в спадщину членами певного суспільства”, які є по суті організованими повторюваними реакціями членів спільноти [236, 3]. До структурного можна віднести також визначення, дане Дж. Хонигманом, за яким культура складається з двох типів явищ – соціально стандартизованих поведінкових дій, мислення, почуттів та матеріальних продуктів поведінки певної групи [236].

Слушною є думка В. Стьопіна, який вбачає в культурі систему таких надбіологічних програм людської життєдіяльності, що розвиваються історично

та забезпечують відтворення й зміну соціального життя в усіх його основних проявах [201].

Коротко оглянувши та згрупувавши визначення культури, можемо зробити висновок, що в них ідеться про специфічну для кожного народу форму організації життя людини. До її ключових характеристик науковці, зокрема Ж.П.Мердок, відносять такі:

1. Культура складається зі звичок, тобто чітких способів реагування, що здобуваються за допомогою навчання.

2. Культура прищеплюється вихованням. Культура – те, що переходить з покоління в покоління: кожний новий адепт навчає наступного. Звідси випливає, що будь-яка культура несе на собі загальний відбиток процесу виховання.

3. Культура соціальна. Культурні звички зберігаються в часі не тільки завдяки тому, що передаються в процесі виховання. Вони, крім того, ще й соціальні; інакше кажучи, вони розділяються людьми, що живуть в організованих колективах або суспільствах, і зберігають свою відносну однаковість під впливом соціальних факторів. „Колективні, або поділювані звички конкретної соціальної групи утворюють природну одиницю, тобто культуру чи субкультуру. Якщо культура соціальна, то її доля залежить від долі суспільства. Всі культури, що збереглися дотепер, доступні для дослідження, повинні виявляти в собі певні риси подібності, оскільки всі вони повинні були забезпечувати виживання співтовариства. Серед таких культурних універсалій ми, імовірно, можемо відзначити почуття групової згуртованості, механізми соціального контролю, організацію захисту від ворожого оточення й забезпечення відтворення населення” [110, 484].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, вагомий для нашого дослідження про те, що культура як соціально наслідуване явище визначає спосіб життя суспільства, що базується на певних ідеалах і цінностях; вона пов’язана з психологічними процесами, зокрема, з процесами символізації; це

явище й ідеального, і матеріального порядку.

Програми діяльності, поведінки та спілкування представлені розмаїттям знань, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності, ідей, гіпотез, вірувань, цілей та ціннісних орієнтацій тощо. У своїй сукупності й динаміці вони утворюють історично накопичуваний соціальний досвід. Культура зберігає, транслює цей досвід (передає його від покоління до покоління). Вона також генерує нові програми діяльності, поведінки та спілкування людей, які, реалізуючись у відповідних видах та формах людської активності, породжують реальні зміни в житті суспільства.

Певною мірою культуру також можна розуміти як своєрідну картину світу. У нашій роботі ми розглядаємо культуру як надбіологічну програму життєдіяльності людини (у найширшому розумінні цього слова), яка транслюється кожному наступному поколінню.

Неоднорідність культурного простору, яка стала очевидною в урбанізованому суспільстві, спричинила появу нового явища – „субкультури”. Ми розуміємо субкультуру як частину культури, або як частину програми, підпрограму. Програма реалізується саме завдяки своїм підпрограмам. Але субкультура може виступати не тільки як засіб реалізації великої програми, але і як певна альтернатива або антитеза великої програми, цілісна й цілком самодостатня програма, що може існувати й усередині програми, і сама по собі, як своєрідний запасний варіант розвитку соціокультурної системи.

Хоча поява терміна „субкультура” (вперше його ввів в обіг американський соціолог Т. Роззаком) у науковій літературі датована 30-ми роками ХХ ст., справжнього поширення він набув у 1960-70-х рр. у зв’язку з дослідженнями молодіжних рухів. У той же час термін „субкультура” з’явився в радянській науковій літературі [240, 38].

Одна з найбільш відомих дефініцій субкультури належить англійському вченому М. Брейку: „Норми, відділені від загальноприйнятої системи цінностей та сприятливій підтримці й розвиткові колективного стилю життя,

також відділеного від традиційного стилю, прийнятого в даному суспільстві” [228, 59] Близьким до цього визначення є визначення Н. Смелзера: „субкультурою є будь-як система норм і цінностей, що виділяє групу з великого співтовариства” [184, 86]. На думку ж Б. Філіпа, субкультура – це система очікувань і цілей, широко розповсюджена всередині певної підгрупи суспільства [184, 89].

Це поняття використовувалося з низкою таких значень, у яких виявляється сприйняття не інституціональних культурних явищ як низових – на противагу „високій” офіційній культурі. У тому ж контексті використовувалося й поняття „контр-культура”, що визначала ідеологію молоді, яка руйнує будь-яку культуру взагалі, протистоїть культурі як такій. Звідси видно, що поняття „субкультура” спочатку позначало явища, які сприймалися як не- або поза-культурні. Згодом значення терміна змінилось.

Естетика, етика, ідеологія молодіжних співтовариств одержала визнання як особлива „молодіжна культура”. Виявилось існування й інших культур, наприклад, дитячої, які відрізнялися від офіційної, але цілком реальних, зі своїми нормативними й символічними характеристиками. Це додало нового життя поняттю „субкультура”, утім в дещо зміненому значенні. Сучасна дефініція пов’язується з позначенням „підсистеми” культури, з огляду на мультикультурний характер сучасного суспільства.

Більшість науковців сходяться в тому, що субкультура – це частина загальної культури, система цінностей, звичаїв, традицій, властива великій соціальній групі (Б.Єрасов, А.Кравченко, Ю.Осокіна, А.Шилова та ін.). Найбільш повним, на нашу думку, є визначення поняття субкультури О.Семашко: „Субкультура – це специфічні норми, погляди й цінності, а також соціальні й духовні потреби, ціннісні орієнтації тієї чи іншої групи; продукти творчої діяльності, способи залучення до духовних цінностей і особливості їх освоєння, стиль спосіб життя та існування” [193; 163]. Багатовекторність комплексу, що складає субкультуру, дає можливість особистості реалізувати

свою соціально-культурну ідентифікацію та визнати себе в суспільстві.

Зміст субкультури певної верстви суспільства відбивається в її картині світу, що, за визначенням Р.Редфілда, є баченням світобудови, характерним для того або іншого народу, уявленням членів суспільства про самих себе й про свої дії, свою активність у світі [241].

Для сучасної науки характерними є вагомі розбіжності у визначенні поняття „картина світу”, яке підміняють іншими – „модель світу”, „образ світу”, „модель універсуму”, „схема реальності”, „внутрішній світ людини”, „структура суб’єктивного досвіду” (Б.Ананьєв, Е. Артем’єва, А.Леонтьєв, А. Гуревич, А. Іконніков, Г. Єршова, С. Рахліна, А. Нікітін тощо).

У дослідженні К.Соколова поняття *картина світу* навіть прирівнюється до поняття.

На нашу думку, картина світу відіграє значну роль у структурі поняття *дитяча субкультура*, оскільки, дійсно, відокремленість носіїв від інших культур забезпечує спільна „картина світу”, загальне світорозуміння. Кожна субкультура збагачується за рахунок носіїв особливих соціокультурних переваг та їхньої особистої культури. Тому, вивчаючи ці переваги в різних проявах і різними методами, можна виявити вагомі для розуміння характеристики певної субкультури.

У низці досліджень неодноразово робились спроби типізувати субкультури. Проте чіткої логіки виділення підстав для класифікації за типом спільнот, які є носіями субкультури, за соціальними класами, характером поведінки, професійним спрямуванням, етнографічними особливостями не спостерігається (Д. Алісов, Н.Багдасарян, Б.Єрасов, Ю.Осокіна, А. Шилова та ін.).

Отже, аналіз наявних досліджень субкультури взагалі та окремих її складових дав змогу виокремити основні її ознаки:

- 1) субкультура за сукупністю основних елементів ідентична або дуже близька до структури базової культури (мова, релігія, звичаї,

мистецтво, господарський уклад тощо), відрізняючись лише однією-двома ознаками [199];

- 2) для певної групи носіїв субкультури характерна вербальна відмінність, своєрідність смаків, особливо в одязі та художніх уподобаннях;
- 3) характерною рисою субкультури є наявність спільного ідеологічного стрижня, вектора діяльності;
- 4) субкультура відкрита новим членам і новим ідеям, новим течіям.

Дитячій субкультурі також притаманні загальні риси. Водночас вона відрізняється низкою специфічних ознак. Зупинимося на них детальніше. Наявні різні думки щодо дитячої субкультури. Так, І. Кон розуміє під дитячою субкультурою автономну соціокультурну реальність, своєрідну субкультуру, що має власні мову, структуру, функції, традиції. Він визначає три основні підсистеми цієї культури: 1) дитяча гра; 2) дитячий фольклор і взагалі художня творчість; 3) спілкування, комунікативна поведінка дітей [83, 26]. На близькій позиції перебуває російський дослідник В. Кудрявцев, який вбачає в дитячій субкультурі „особливу систему існуючих у дитячому середовищі уявлень про світ, цінності тощо, яка частково стихійно складається всередині панівної культурної традиції цього суспільства й займає в ній відносно автономне місце” [104, 17]. В. Абраменкова додає: „Дитяча субкультура – особливий значеннєвий простір цінностей, настанов, способів діяльності та форм спілкування, що здійснюються в тій чи іншій конкретно-історичній соціальній ситуації розвитку” [6, 56].

Визначення І. Котової, Є. Шиянова дещо уточнюють сказане, у них акцентується увага на дитячому товаристві як носії дитячої субкультури. Автори розуміють останню, як „культурний простір і коло спілкування дітей, що допомагає їм адаптуватися в соціумі й створювати власні автономні норми й форми поведінки”. Дитяче співтовариство науковці визначають як сукупність людей, які мають відмінні культурні ознаки, що вирізняють їх з-

поміж інших спільнот [95, 25].

С.Іконнікова, говорячи про субкультуру дитинства, наголошує на цінності її „внутрішньої насиченості переживаннями, емоційним ставленням, не видимим дорослому світові й не завжди усвідомлюваним самою дитиною” [67, 15].

Інший підхід у М. Кагана, який виділяє в культурі дитинства два шари: один – культурні форми, створювані дорослими для дитини, другий – форми її власної діяльності. Творчість дорослих дозволяє дитині прилучитися до досягнень історії культури й через процеси засвоєння предметних образів стати культурною людиною. Таким чином, дитина виявляється не тільки творцем культури, але й творцем власного життя, своєї особи. Конкретизуючи світ, розкладаючи його на предмети, пов’язані з культурою, людина тим самим через засвоєння та привласнення предметів культури стає соціальною та культурною істотою [70].

На основі вище наведених означень подаємо власну дефініцію дитячої субкультури. **Дитяча субкультура** - це динамічне соціальне, психологічно-культурне автономне утворення зі своїми морально-правовими нормами, мовленнєвим апаратом, своїм фольклорним надбанням та ігровим комплексом.

Погоджуємося із загальноприйнятою гуманістичною оцінкою дитячої субкультури, яку не можна розглядати як спрощене, примітивне утворення, що не розвивається до рівня дорослої культури.

Зауважимо, що включення дитини у світ дорослої культури носить діалектичний характер. З одного боку, дитина є об’єктом загальнокультурного впливу, своєрідним акумулятором культурних надбань. З іншого боку, діти виступають суб’єктом загальнокультурного процесу, створюючи власний світ культури, тобто дитячу субкультуру. М. Осоріна виділяє три головних фактори, що визначають формування дитиною певного світосприймання в процесі дорослішання: 1) вплив „дорослої культури”, активними провідниками якої є спочатку батьки, а потім й інші вихователі; 2) особисті зусилля самої

дитини, що виявляються в різних видах її інтелектуально-творчої діяльності; 3) вплив дитячої субкультури, традиції якої передаються з покоління в покоління дітей і надзвичайно значимі в розумінні дітьми того, як освоїти навколишній світ [150, 12]. Визначені фактори ми врахували як провідні в процесі соціалізації молодших школярів у просторі дитячої субкультури, вони слугували підґрунтям для визначення педагогічних умов сприяння означеному процесу.

Значущим для вивчення змісту, характеру дитячої субкультури є питання про її структуру. Структурні компоненти дитячої субкультури подано на рисунку 2.1.

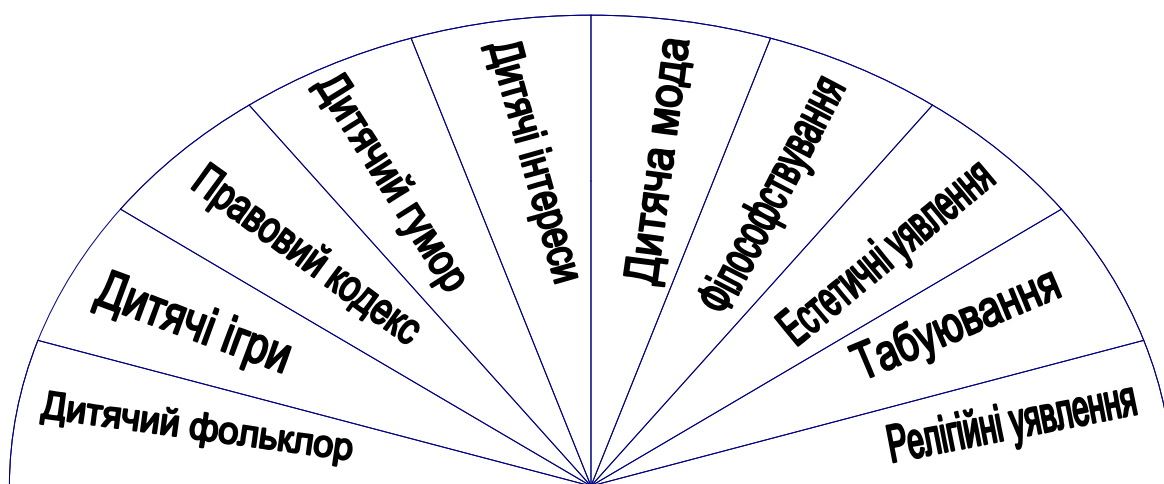


Рис. 2.1. Структурні компоненти дитячої субкультури

Науковці наполягають на усталеності структури дитячої субкультури, до якої належать такі компоненти: дитячий фольклор, дитяча словесна творчість, дитячий правовий кодекс (правила спільноти, прийняті дитячим співтовариством), дитячі ігри (рухливі, рольові, предметні), дитячий гумор (жарти, дражнилки, докучні казки, анекдоти тощо), релігійні уявлення, дитяче філософствування (міркування, роздуми про вічне), естетичні уявлення (прикрашання буття), дитячі інтереси, табування.

Дитяча гра. Найважливіший компонент дитинства, під час якої дитина набуває досвіду взаємодії, освоює різні соціальні ролі, відбувається її

особистісне становлення. Науковці виділяють традиційні народні ігри. Найповніший збірник народних дитячих ігор видав Є. Покровський, який не тільки класифікував ігри, але й розглянув їх у виховному аспекті. Широко дослідженими є рухливі ігри (І. Шорохов). Наступний різновид – дидактична гра, яку визначають, як цікаву для суб'єкта навчальну діяльність в умовних ситуаціях. Провідною ланкою для використання дидактичних ігор є навчально-виховна діяльність. У результаті дослідження дидактичних ігор розроблено їх класифікацію [195; 211; 216]. Психолого-педагогічні можливості гри в навчально-виховному процесі розкрили Н. Анікеева [13], В. Букатов [35], Г. Яворська [222]. Ш. Амонашвілі, В. Лозова, які відзначали виняткову роль гри для „посилення пізнавального інтересу дітей, полегшення складного процесу навчання, прискорення розвитку” [10; 104].

Бурхливий і емоційний навколишній світ дитинства та поява великої кількості нових технологій у багатьох галузях життя, на нашу думку, вимагають доповнення цього переліку. Необхідно звернути увагу на розповсюдження комп'ютерних ігор, які також стали частиною дитячого простору. Класифікація таких ігор (першу з них запропонував А. Шмельов) розроблена на основі когнітивних та моторних навичок, яких потребує ігрова діяльність, але вона не є досить чіткою через значну суб'єктивність виділених автором критеріїв. На жаль, відсутня психологічна класифікація комп'ютерних ігор, яка дозволяє оцінити ступінь та якість впливу їх на користувача [211, 27].

Такий компонент, як гра, на нашу думку, слід доповнити словом *іграшка*, оскільки дитячі іграшки здійснюють і позитивний (творчі, розвивальні іграшки), і негативний (монстри, зброя, каральні та катувальні іграшкові пристрої) вплив на психіку дитини, окремі з них супроводжують дитину з народження майже до повноліття. На жаль, діти майже цілком залежні від вибору дорослих щодо іграшкового супроводу свого дитинства.

Мультимедійний простір займає не останнє місце на сучасному етапі становлення дитячої субкультури. Комп'ютер нерідко заміняє дитині друзів,

батьків, дитячі забави, інші життєві інтереси. Життя дитини істотно збіднюється. Сучасна дитина перебуває під всеохоплюючим впливом телебачення, відео. На жаль, більшість батьків не культивують естетичний, інтелектуальний смак та інтерес дітей. Відсутність коментарю, аналізу, естетичної чи моральної оцінки з боку дорослих спричинює насичення дитячої картини світу негативними елементами дорослої культури. І останнє – світ дитячої моди, який теж не рідко несе на собі відбитки, тенденції дорослої людини, про що ми вже говорили раніше.

Коротко охарактеризуємо головні складові змісту дитячої субкультури.

Дитячий фольклор. Фольклорна традиція, що ввібрала в себе соціальний і інтелектуальний досвід багатьох дитячих поколінь, надає дитині – дошкільникові чи молодшому школяреві готові способи розв’язання життєвих проблем у дитячому співтоваристві. Дії казкових персонажів, способи розв’язання конфліктів, види мовленнєвих висловлювань дитина наслідує й переносить на власне життя. Особливе значення це має на ранніх етапах соціалізації – сприймання казки, у яку вірить дитина, емоційне відчуття поетичного тексту, словесної гри не залишає дитину байдужою, впливає на її духовний, моральний розвиток.

Різні види фольклорного надбання досліджували: фольклористи Г. Виноградов [38], Г. Довженок [52], Н. Заглада [57], О. Капиця [72], Є. Покровський [163], Н. Сивачук [179]; науковці з огляду на сучасний стан науки про дитинство та вплив фольклору на розвиток дитини Л. Виготський [40], І. Кон [79], Д. Ельконін [217], Е. Еріксон [220], М. Осоріна [149]; виховний потенціал українського фольклору представлено в роботах таких корифеїв науки, як Г. Ващенко [36], В. Сухомлинський [188], Є. Саявко [178]. Автори сходяться у визнанні величезного значення, яке має народна мудрість як джерело соціального досвіду, національної традиції, загальнолюдських цінностей для виховання маленької дитини.

Однією з важливих складових дитячої субкультури є наявність власної

мови спілкування між дітьми, яка відрізняється особливим синтаксичним та лексичним устроєм, образністю. Вивчаючи усне й писемне дитяче мовлення, Д. Ельконін відзначав своєрідність не тільки лексичних значень та граматичних форм, але й синтаксису дитячої мови [217], що окремі вчені пояснюють тяжінням дітей до автономності в суспільстві, а також особливим ставленням до мовленнєвої гри. Діти жваво експериментують з мовним матеріалом, поетично, образно розкривають первинний зміст слова, пристосовуючи його до власного життя [5, 10].

Дитяча словотворчість: „копатки, красняк, пустиня” – те саме, що приклади народної етимології – „полуклініка, гульвар”, але особливо ці паралелі напрошуються при аналізі перевертнів, настільки улюблених дітьми: „Їхало село повз мужика, а з-під собаки гавкають ворота”. Перевертні – особливі мовні мікроформи, у яких вивертається нормативна словоформа, явище, очевидне стає неймовірним, проблематизуються загальноприйняті уявлення. Своїм корінням ці нісенітниці (К. Чуковський) сягають народної сміхової культури як способу розширення свідомості, переосмислення світу, творчості. Гра в перевертні дозволяє дитині осмислити відносність самої норми, але не з метою її заперечення, а з метою творчого застосування до конкретних життєвих ситуацій – завжди унікального й неповторного. У своїх словотворчих досвідах дитина фіксує резервний потенціал рідної мови, можливості її розвитку, не відаючи про це, от чому К. Чуковський і Р. Якобсон називали дітей геніальними лінгвістами [225, 184]. Цей аспект ми також активно застосовували в експериментальній роботі.

Ще один компонент дитячої субкультури – *табування* власних імен у дитячих співтовариствах і наділення однолітків прізвиськами й кличками. Ця сторона прояву автономізації дитячої групи, особливо характерна для підліткового та юнацького середовища, на жаль, дотепер не стала предметом уваги дослідників. Тим часом, саме прізвиська є своєрідним проявом самого змісту дитячої субкультури й багатим матеріалом для з'ясування механізмів

функціонування дитячих співтовариств в онто- й філогенезі [6, 79]. Проте ми не будемо розглядати його детально, оскільки для молодшого шкільного віку табування не є вагомою характерологічною ознакою, воно з'являється у взаєминах однолітків пізніше, у підлітковому віці.

Найважливішим елементом дитячої субкультури є *релігійні уявлення й духовне життя*. Духовне ми розуміємо як таку діяльність свідомості, що спрямована на визначення особистістю критеріїв добра і зла, формування мотивів поведінки в згоді (чи в протиріччі) із совістю (сумління), на пошук сенсу життя й свого місця в ньому. Сумління – духовна інстанція, вираження моральної самосвідомості особистості, що дозволяє здійснювати контроль та оцінку власних вчинків.

Духовне життя є найпотаємнішою й недоторканою частиною життя дитини не тільки для дорослих, які оточують дитину, але й для однолітків. Саме це мав на увазі В.Зеньковский: „Ми знаємо, ми глибоко відчуваємо, що там, у глибині дитячої душі, є багато прекрасних струн, знаємо, що в душі дитячій звучать мелодії – бачимо їхні сліди на дитячому обличчі, начебто вдихаємо в себе аромат, що виходить з дитячої душі, – однак все ж залишаємося з болісним почуттям закритої й недоступної нам таємниці” [61, 208].

Кожна дитина природно релігійна, якщо брати до уваги її віру в надприродне, потребу в знаходженні вищого осередку цілісного світу, його Творця й Вседержителя. Навіть якщо дитина відлучена від релігійної традиції, як більшість дітей України радянського та пострадянського періодів, її потреба в емоційному зв'язку з усевишнім досить міцна [188]. Однак педагоги відзначають, що більшість дітей приховують свої релігійні почуття від однолітків [6, 107].

Сміховий світ дитячої субкультури. Існування вищого, святого завжди припускає й наявність (нехай у прихованій формі) нижчого, бісівського. Подібно тому, як у Давній Русі поряд з винятковою духовною культурою й

благочестям існувала сміхова культура різдвяних Святків і Масниці, буйних ігор, блюзнірських уявлень, так само й усередині дитячої субкультури не можна не побачити „низові” форми усних текстів фольклору. До них можуть бути віднесені всілякі розіграші однолітків і дорослих (типу сучасного бешкетництва з дверними й телефонними дзвінками в містах), пародії (типу „У Лукомор’ї дуб спиляли...”), а також дитяча непристойна поезія, ті самі садистські віршики й інші форми, у яких комічне, веселе, до чого завжди прагне дитина, набуває психологічного сенсу порушення заборон дорослих. На єдине джерело й загальний спосіб самоподання сміхового світу дорослих і деяких форм дитячого фольклору вказує відомий культуролог Д. Лихачов: „Рима й особливий умовний ритм як знаки жарту найближче стоять до того способу дражнити, що поширений серед дітей: дражнячи, діти часто підбирають „образливі” рими до імені того, кого вони дражнять, вимовляють свої дражнили (прозивалки) співучо, пританцьовуючи, ритмічно повторюючи деякі фрази, вирази, розтягуючи слова й т. ін.” [123, 50]. Любов дитини до дражнілок, перевертнів, тимчасового порушення статусів, до сміхових ситуацій водночас руйнує й стверджує порядок і непорушність світу, що перевіряється нею на міцність. Сміхова активність дитини – це кожного разу підтвердження власного існування через ніби вивертання себе й навколишніх перевертнів [205].

Пустуни й бешкетники в дитячій субкультурі цілком вписуються в уявлення про сміховий світ як світ порушень правил і норм поведінки, скинення авторитетів і перекидання звичних понять. Ці діти з вираженим почуттям гумору уміють бачити смішне в найсерйознішому, уявити ситуацію під найнесподіванішим кутом і тим самим викликати до неї підвищений інтерес оточуючих. „Працюючи на публіку”, пустуни включають в орбіту своїх експериментів млявих, безладних або боязких дітей, потішаючись над ними, змушують їх рухатися, оборонятися.

Відомий педагог Ш. Амонашвілі надавав пустунам великого значення в

педагогічному процесі, підкреслюючи їхню дотепність, кмітливість, життєрадісність, уміння застосовувати свої здібності в будь-яких несподіваних умовах і викликати в дорослих почуття необхідності переоцінки ситуації та відносин. У його книгах є чимало сторінок, що становлять собою своєрідну „оду” пустунам: „Не можна було б будувати справжню педагогіку, якщо б не було дитячих витівок, не було бешкетників. Вони дають їжу для того, щоб педагогічна думка рухалася далі й щоб вихователі були постійно стурбовані необхідністю думати творчо, виявляти новаторство, педагогічне дерзання” [11, 26]. Таким чином, сміховий світ, вмонтований у дитячу субкультуру поряд із світом страшного, зі світом божественного, містичного, відіграє величезну роль у соціокультурній регуляції життя дитячого угруповання.

Отже, як бачимо зміст дитячої субкультури багатогранній, він охоплює всі сфери дитячого життя – від національно-культурної до таємничого світу власного „Я”.

Разом з визначенням структурних елементів дитячої субкультури, науковці особливого значення надають розкриттю її основних функцій:

- соціалізуюча. Основним агентом соціалізації виступає група однолітків, вона впливає на засвоєння соціальних законів, трансформацію традицій [60, 64];
- психотерапевтична. Тут важливе значення має не тільки дитячий фольклор, а й різні форми взаємодії дітей, зокрема, дитяча гра [171; 14;54;55];
- культуроохоронна. У надрах дитячої субкультури зберігаються жанри, усні тексти, обряди, ритуали й інше, втрачені сучасною цивілізацією [132;205];
- прогностична – орієнтована на майбутнє, пов’язана зі створенням простору для самореалізації [129].

Розкриємо ці функції детальніше.

Смисл дитячої субкультури виявляється в тому, що вона надає дитині особливий психологічний простір, у якому дитина здобуває „соціальну компетентність у групі рівних” [231, 68]. Отже, найважливіша функція дитячої субкультури полягає в тому, що вона забезпечує соціалізацію, основним агентом якої виступає група однолітків.

Уже на найбільш ранніх етапах філо- й онтогенезу дитяче співтовариство разом з родиною (а часом і замість неї) бере на себе навчальні та виховні ролі. Саме в дитячому середовищі іноді досить жорстко за допомогою традиційних культурних засобів – дитячого правового кодексу, фольклору, ігрових правил – відбувається підпорядкування дитини груповим нормам та оволодіння нею контролем над власною поведінкою, тобто, формування її як особистості.

По-друге, дитяча субкультура з її величезним розвивальним потенціалом надає дитині експериментальну площадку для самореалізації, для випробовування себе, визначення меж своїх можливостей, занурюючи її в інші логіки, інші світи й простори. На відміну від культури дорослих, що визначально задає шлях розвитку дитини від простого до складного, від конкретного до абстрактного, дитяча субкультура надає можливість їй самостійно обрати один з різноманітних шляхів, тобто визначає зону варіативного розвитку.

По-третє, простір дитячої субкультури створює для дитини „психологічне укриття”, захист від несприятливих впливів дорослого світу, це означає, що дитяча субкультура виконує психотерапевтичну функцію. Групова психотерапія за допомогою гри, „казкотерапії” – відомий прийом не тільки для дітей, але й для дорослих [167]. Водночас дитячий фольклор (наприклад, страшилка – тренінг тривожності й острахи темряви, дражнилка – психологічний засіб володіння собою та тренування культурних комунікативних умінь тощо) становлять собою не штучно створені, а природні психотерапевтичні засоби, які дитяче співтовариство використовувало протягом тисячоріч. Характерні для сучасної соціальної ситуації розвитку

ознаки катастрофічного зросту дитячих неврозів, психічних захворювань, відчуження дітей від дорослих та однолітків, їхнього духовного неблагополуччя [15; 55; 62] – усі ці риси фахівці пов'язують зі скороченням і навіть знищенням фізичного простору дитячих ігор і спілкування (міських дворів і сільських околиць), тобто з неможливістю нормального функціонування дитячих співтовариств з метою засвоєння всього багатства дитячої субкультури. Ступінь заглибленості дитини в дитячу субкультуру виявляється своєрідним показником її гармонійних стосунків з іншими людьми.

Дитяча субкультура виконує також культуроохоронну функцію – у її надрах зберігаються жанри, усні тексти, обряди, елементи сакральності й ін., утрачені сучасною цивілізацією. Багатьма етнографами й фольклористами відзначається характерне для сьогодення зміщення культурних цінностей з побуту дорослих у дитяче середовище як момент збереження традицій з оновленою функціональністю.

Подібно до того, як дитяче мовлення допомагає відшукати загальні лінгвістичні закони, у дитячих іграх знаходять чудом збережені історичні свідчення глибокої стародавності, дитячий фольклор, дитяча казка, прізвиська, релігійні уявлення доносять до нас різноманітні форми й відтінки людських відносин, етичних норм, естетичних зразків різних епох [132; 55].

У дитячій субкультурі існують механізми, що допомагають дитині виробити готовність до розв'язання проблем, які з'являться в майбутньому, на наступній фазі її розвитку, та сформувати алгоритм адекватної дії. У цьому виявляється особлива прогностична функція дитячої субкультури. У ситуації „культурного вибуху” [129, 54], пережитого країною, коли підвищується фактор невизначеності, коли виявляються неспроможними багато прогнозів, розрахованих на стабільні ситуації, у дитячій субкультурі існує прогностичний потенціал передчуття, передбачення траєкторії розвитку культури. Біблійна мудрість „вустами дитини мовить істина” в наші дні перестає звучати чисто

метафорично, діти не знають, що їм відкрита істина, вони пророкують про долю світу відповідно до парадокса знання незнаючих. Проблематизуючи й переосмислюючи історичну спадщину дорослих, дитяча субкультура ставить крапки в розвитку загальнолюдської культури. У цьому її духовна місія, за висловленням У.Емерсона: „Діти – вічні месії людства, втілення його невідворотного майбутнього” [6, 116].

Отже, ми можемо зробити висновок: дитяча субкультура – це соціально-культурний простір, який перемижується з простором культури дорослих. З огляду на функції дитячої субкультури ми маємо стверджувати, що вона є агентом соціалізації особистості дитини. Ґрунтовного аналізу потребує проблема соціалізації дошкільників і молодших школярів у рамках дитячої субкультури.

2.2. Дитяча субкультура – фактор соціалізації дошкільнят і молодших школярів. Соціально-педагогічний аналіз

Соціалізація – складний процес соціального розвитку особистості, який передбачає поступове входження й орієнтування в наявній у суспільстві системі соціальних ролей, формування самосвідомості, становлення соціальної ідентичності особистості. Оскільки соціалізація – двосторонній процес, вона охоплює, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, у систему соціальних зв’язків, а з іншого – активне відтворення цієї системи індивідом у його діяльності (В.Москаленко).

Поняття „фактор соціалізації” в працях соціологів, соціальних психологів та соціальних педагогів визначається як найважливіші умови, що детермінують соціальний розвиток особистості (Н.Голованова, А.Капська, Н.Лукашевич, А.Мудрик, Н.Філіпова та ін.). Їх умовно вибудовують в ієрархію: мегафактори (космос, планета, світове співтовариство); макрофактори (етнос, країна, держава); мезофактори (демографічні умови,

приналежність до соціальної групи, класу, субкультури) та мікрофактори (родина, школа, група ровесників) [136]. Коротко охарактеризуємо фактори, які впливають на процес соціалізації дошкільнят і молодших школярів (див. рис. 2.2.).

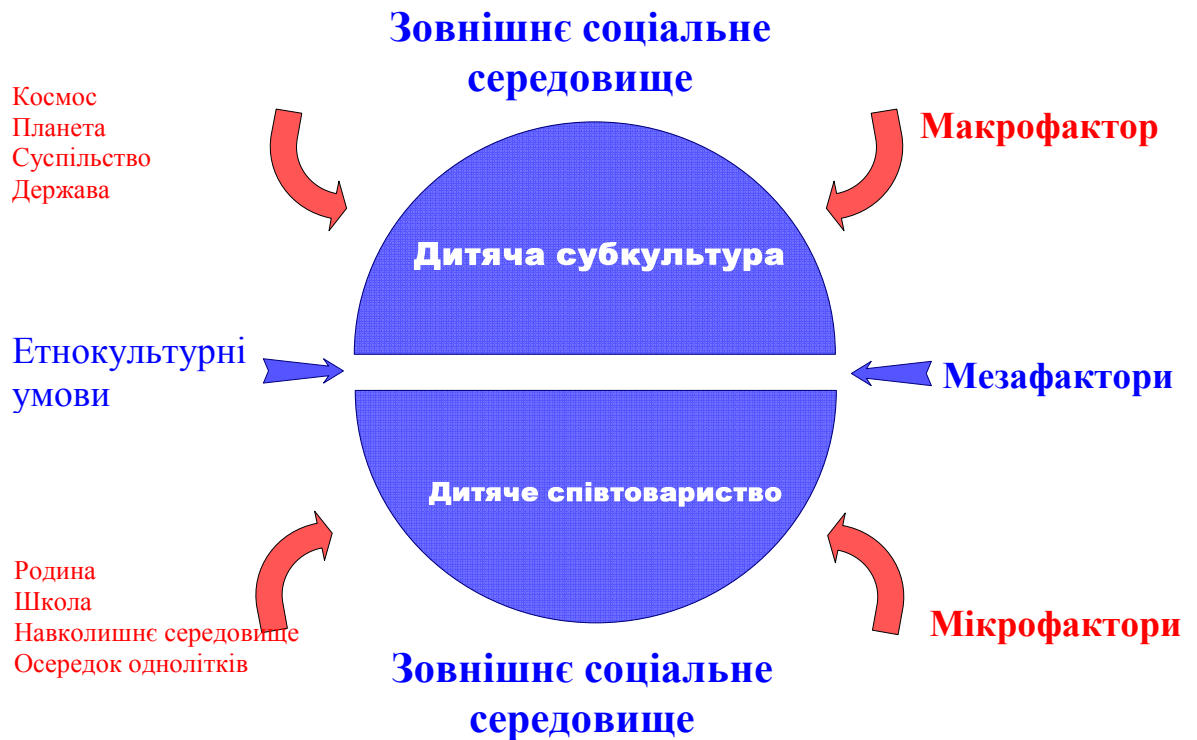


Рис. 2.2. Фактори соціалізації молодших школярів

В останні роки все більшого значення вчені надають макрофакторам соціалізації, у тому числі й природно-географічним умовам, оскільки встановлено, що вони впливають на становлення особистості. Знання макрофакторів соціалізації дозволяє зрозуміти специфіку прояву загальних законів розвитку індивіда як представника *Homo sapiens*, переконатися в могутності виховання. Сьогодні стає зрозумілим, що без урахування впливу макрофакторів соціалізації не можна розробити науково обґрунтовану навіть регіональну програму соціалізації й виховання підростаючого покоління, не говорячи вже про державний і міждержавний рівні.

Регіони країни різняться природно-географічними умовами, особливостями економіки, ступенем урбанізованості, культурними особливостями. Залежно від історичного шляху, досягнутого рівня й перспектив розвитку в суспільстві складається ідеал людини, формується певний тип особистості. Політика, ідеологія, соціальна практика, характерні для держави, створюють для громадян певні умови життя, у яких і відбувається соціалізація. Країна, суспільство, держава як фактори соціалізації підростаючих поколінь мало вивчені, їхній глибинний вплив, вірогідно, визначається не лише обставинами сьогодення, але й має історичне коріння.

Серед мезофакторів найбільший вплив на формування особистості здійснює етнос. Етнос та дитяча субкультура мають тісні стосунки, які будувалися багатьма поколіннями дітей та дорослих. Сутність взаємодії цих феноменів полягає в збільшенні ролі етносу в соціальному процесі, відродженні інтересу до етнічної ідентичності, мови, культури, звичаїв, традицій, способу життя на фоні зростаючої інтернаціоналізації економічного та соціально-політичного життя. Дитинство як особливий субетнос, за словами С.Лойтер, у рамках різних етносів світу є носієм та творцем власної субкультури [126, 30]. Так, дитячий фольклор, є мовою дитячої субкультури й слугує засобом формування, збереження, передачі традицій дитячої картини світу.

Істотним мезофактором є тип поселення, у якому мешкають діти, – сільський чи міський. У сільських поселеннях більшою мірою зберігається соціальний контроль за поведінкою людини, тому що в них досить стабільний склад жителів, слабка його соціально-професійна та культурна диференціація, тісні родинні та сусідські зв'язки. Для села характерна відкритість спілкування, що охоплює всі сторони життя. Ці особливості виявилися також у процесі нашого експерименту. Так, ми виявили, що сільські діти мають більш високий рівень уміння встановлювати та налагоджувати стосунки зі своїми

однолітками, на відміну від міських дітей, які мають менше шансів для встановлення безконфліктних стосунків з однолітками, хоча місто надає особистості можливість широкого вибору кіл і груп спілкування, системи цінностей, стилю життя.

Місто різко збільшує мобільність людей, у тому числі й школярів, перетворюючи їх на споживачів інформації, носіями якої є потік людей та установи, архітектура й планування міста, транспорт і реклама.

Дитина міста, з одного боку, має більші можливості для сутнісної й зовнішньої, самореалізації, проте, з іншого боку, вона жорстко обмежена порівняно із сільською дитиною щодо можливості спілкування та самостійних дій.

У сучасному світі особистість дитини з раннього дитинства виявляється в оточенні техносфери, істотною частиною якої є засоби масової комунікації. Причому на першому місці електронні засоби, які значно потіснили писемні. У розвитку дітей вони відіграють передусім інформаційну роль, завдяки чому здобуваються різноманітні суперечливі, несистематизовані відомості про типи поведінки людей і способі життя в різних соціальних шарах, регіонах, країнах, тобто дитина здобуває інформацію, яка істотно відрізняється від навчальної інформації в школі. Засоби масової комунікації виконують також релаксаційну функцію, заповнюючи час відпочинку дітей. Кіно, відео, телебачення в масовому порядку формують потреби, що не співвідносяться з можливостями їхнього задоволення. Нова картина світу, що складається в підростаючих поколіннях завдяки електронним засобам, призводить до певних змін у психології: інший механізм сприйняття світу, специфічні ціннісні орієнтації, несподівані способи самореалізації особистості.

Віддаючи належну роль впливу макрофакторів, що соціалізують, наявності великих і малих суспільних груп, зазначимо, що найбільший вплив на особистість здійснює інша особистість чи група, яка виявляється для дитини референтною й авторитетною.

Однак найголовнішими для шестирічної дитини залишаються фактори мікрорівня. Мікрорівень – це конкретні умови життя кожної особистості, її розвиток у соціально орієнтованих установах. До факторів цієї ланки належать інститути соціалізації, з якими особистість безпосередньо взаємодіє: родина, школа та дитяче співтовариство.

Родина є найважливішим інститутом у соціальному становленні особистості. Саме в родині дитина одержує перший і певний час єдиний досвід соціальної взаємодії. Потім у життя дитини включаються такі соціальні інститути, як дитячий садок, школа, вулиця. Однак і в цей час родина залишається одним з найважливіших факторів соціалізації особистості. Родину можна розглядати як модель і форму базового життєвого тренінгу особистості. Науковці стверджують, що різні життєві стилі родини та типи сімейних відносин по-різному впливають на розвиток особистості дитини, визначаючи шлях її особистісного розвитку й формуючи її життєву позицію в молодшому шкільному віці. Формування зрілої особистісної позиції дитини можливе лише в тому випадку, якщо: з народження дитина розвивається в родині альтруїстичного типу, де відносини будуються на основі волі й відповідальності; їй надано автономний шлях розвитку; вона опановує механізм емоційно-особистісного розвитку; дитина займає дієву життєву позицію, засновану на активності й усвідомленості (Є. Калітієвська, І. Кон, Д. Леонт'єв, М. Осоріна).

Оскільки суспільство має систему виховання підростаючого покоління, яка включає державні інститути та суспільні установи, з плином часу збільшується кількість різновидів виховних установ, у зв'язку із трансформацією соціально-економічних та культурних потреб суспільства змінюється їхня роль та співвідношення в процесі соціалізації.

Своєрідність школи як інституту інкультурації та соціалізації полягає в тому, що як одна з найвпливовіших баз соціуму вона відбиває в собі все позитивне й негативне, що відбувається в житті суспільства. Спочатку

дошкільний заклад, а потім школа стають для дитини основною моделлю соціального світу. Саме дошкільний (досвід перебування в дошкільному закладі) та шкільний досвід допомагає освоювати ті закони, за якими живе дорослий світ, способи існування в рамках цих законів (різні соціальні ролі, міжособистісні відносини тощо). Передача відбувається не тільки й не стільки на уроках і класних годинах, через публічні виступи та задушевні розмови вчителів, скільки завдяки загальній атмосфері життя, „духу школи”. Тільки при взаємній відповідності шкільного життя (пов’язаного з тим, як колектив учителів розуміє цілі освіти взагалі й своєї школи тощо) і обраних організаційних форм можна говорити про усвідомлений підхід до школи як до інституту соціалізації. Неузгодженість цих складових може призвести до різноманітних негативних наслідків, сприяти формуванню „подвійної моралі”, запереченню нормативної поведінки, соціальній апатії тощо.

Окреслимо соціально-психологічні та культурологічні завдання школи як інституту соціалізації та інкультурації. Перше – засвоєння учнями нормативної поведінки, друге – побудова власної позиції, визначення свого ставлення до засвоюваних норм і цінностей. На перший погляд, ці два завдання взаємовиключають один одного. Однак насправді вони лише відбивають дві сторони входження учня в суспільство. Учень повинен уміти включатися в існуючі соціальні зв’язки, підпорядковуватися створеним нормам і правилам, але водночас важливою є позиція порівняння існуючих нормативних систем і побудова власної життєвої позиції.

Говорячи про дошкільний заклад та школу як про один з агентів соціалізації та інкультурації, сучасна наука виділяє ще один термін, без якого неможливе дослідження субкультури та дитинства взагалі, – поняття „*освітнє середовище*”. Воно складається із сукупності матеріально-речового середовища; організаційно-освітнього простору; соціальних компонентів; міжособистісних відносин. Усі елементи взаємозалежні, вони доповнюють, збагачують один одного й впливають на кожного суб’єкта освітнього

середовища, але й люди, які утворюють освітнє середовище, впливають на нього певним чином. Не залишається поза освітнім середовищем і дитяча субкультура. Під впливом вище наведених факторів вона трансформується й стосовно початкової школи набуває іншого вигляду – шкільної субкультури, яка має свої традиції та зміст. Основною особливістю цього різновиду дитячої субкультури є те, що вона більш керована з боку дорослого співтовариства, бо її розвиток відбувається в стінах освітнього закладу. У рамках цієї субкультури засвоюється вікова мудрість, що подається дітям у вигляді навчального матеріалу на уроках та з власного досвіду вчителя. Трансформація цього матеріалу розкривається в деяких формах шкільного дитячого фольклору (шкільні байки, частівки, анекдоти).

Значним фактором соціалізації та інкультурації старших дошкільників і молодших школярів є *дитяче співтовариство*, або співтовариство однолітків. Повноцінне освоєння культурних навичок можливе лише через освоєння культури людських відносин. А одна з найбільш насичених, довірливих і плідних форм відносин між людьми – це відносини між однолітками. Тому вважаємо за необхідне охарактеризувати дитяче товариство – носія субкультури, середовище соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Структурно співтовариство однолітків представляють неформальні дружні групи, де можна не дотримуватися правил поведінки, необхідних у спілкуванні з дорослими, тобто тут можна бути самим собою. Дитяче співтовариство формується на досить ранніх стадіях індивідуальної історії людини в процесі спільної діяльності дітей, спрямованої на оволодіння й відтворення ними суспільно-історичного досвіду й форм людських взаємин.

На основі нерегламентованих форм спільної діяльності дітей у дитячій субкультурі формуються різні види дитячих співтовариств: від ігрових об'єднань і неформальних груп просоціального напрямку до груп, що тяжіють до різноманітних відхилень у поведінці. Лише світ, створений дітьми „для

себе”, віддалений від всевидючого ока дорослих, повною мірою здатний надати їм простір для реалізації всього багатства дитячої субкультури, але відсутність чіткого контролю сьогодні все частіше спричинює небезпечне перетворення традиційної дитячої субкультури в „антисвіт” „контр”, навіть антикультури [20;50;69;127].

Основу дитячого співтовариства складає спілкування з однолітками та специфічні види діяльності й міжособистісних відносин. Групова гра, а потім й інші види спільної діяльності виробляють у дитини необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні й водночас відстоювати власні права, співвідносити особистісні інтереси із суспільними. Поза спільнотою однолітків, де взаємини будуються принципово на рівних началах і статус треба заслужити й уміти підтримувати, дитина не може виробити необхідних комунікативних якостей. Наявність елементів змагання в групових взаєминах, яких немає у відносинах з батьками, також є цінною життєвою школою. За висловом французького письменника А.Моруа, шкільні товариші – кращі вихователі, ніж батьки, тому що вони безжалісні [79, 65].

Вивченню різних аспектів розвитку дитячого товариства, особливостей дитячої субкультури присвячено низку дисертаційних досліджень. В. Абраменкова розробила концептуальні основи міждисциплінарного напряму дослідження дитини в історії розвитку культури та суспільства, які є по суті методологічними засадами дослідження проблем дитинства на сучасному етапі [6]. Ключові теоретичні позиції щодо соціально-педагогічної роботи з дітьми й молоддю в Україні розкрито в докторському дослідженні І. Зверєвої [60]. Авторка дослідила генезис, провідні закономірності та тенденції становлення теорії й практики соціально-педагогічної роботи з дітьми й молоддю на різних етапах розвитку соціально педагогіки та соціальної роботи у світовому та вітчизняному контекстах. Запропоновано концепцію соціальної роботи з різними категоріями дітей і молоді України та систему їх соціальної підтримки, через яку червоною ниттю проходить думка

про необхідність консолідації зусиль державних та суспільних організацій, засобів масової інформації у створенні системи духовних цінностей, пропаганди психології ненасильства та здорового способу життя, гуманності та толерантності у взаємовідносинах дітей та дорослих. Головна увага приділяється дослідженню системи взаємин дитини зі світом (предметним і соціальним), проблема дитячої субкультури розглядається через призму ставлення дорослого суспільства до світу дитинства [60].

Дисертація О. Копейкіної присвячена культурологічному аналізу субкультури дитинства як специфічної теоретичної моделі в системі єдиного соціокультурного часу й простору. Авторка оцінює процес соціалізації як частину інкультурації, до якої дитина прилучається майже з народження, вбираючи в себе елементи культури, що її оточують повсякденно [89]. На цій позиції перебуває й В. Бочарова [33].

Дисертація О. Караман присвячена соціально-педагогічним умовам захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи. Науковець у своїй роботі побудувала й розкрила модель соціального зростання сучасного школяра та умови соціального захисту дитини в сучасній школі [74].

Вивчення дитячих співтовариств в онтогенезі та їхнього впливу на процес соціалізації й формування особистості дитини дало можливість науковцям окреслити образ сучасного дитячого співтовариства.

1. Група однолітків надає різноманітні можливості побудови нових відносин із самим собою та з іншими, допомагаючи дитині зрозуміти себе, своє призначення, дозволяючи відчувати ризик і спробувати сили в ситуації змагання.

2. Скорочення фізичного простору для дитячих ігор у містах і в сільській місцевості негативно впливає на соціальний зміст діяльності та психологічний стан дитячого співтовариства.

3. Територіальна роз'єднаність дітей та розрив між дитячими поколіннями призводить до невміння спілкуватися, зменшення передачі дитячого досвіду від одного покоління до іншого.

4. Вплив засобів масової інформації насичує дитяче співтовариство як носія субкультури елементами культури дорослих та збіднює зміст власної субкультури [76, 132]. Підкоряючись основним соціально-психологічним закономірностям, дитяча група виявляє власну специфіку, зумовлену не тільки віковими обмеженнями, але й особливостями дитячої субкультури, а також специфічною роллю однолітків у соціалізації дитини.

Відтак, слід виходити з того, що в процесі соціалізації дитини обов'язково виникають явища, які потребують певного узгодження соціального й реального педагогічного впливу, конкретної педагогічної інструментовки.

Короткий огляд соціально-педагогічних досліджень з проблем соціалізації, який ми маємо намір представити, дозволяє узагальнити підходи до визначення основних понять, пов'язаних з процесом соціалізації, та об'єктивно оцінити роль дитячої субкультури як чинника соціалізації молодших школярів.

Сучасні дослідження соціалізації особистості охоплюють широке коло проблем. Проте нас цікавлять передусім ті, що стосуються процесу входження дитини у світ культури. Основні напрями досліджень зазначеної проблеми умовно поділено на чотири групи:

- вивчення процесу соціалізації, зокрема засобів, методів, специфічних способів засвоєння дітьми культурних надбань свого народу (І.Богданова, С.Бутенін, Ю.Васильков, М.Дьомін, Н.Дубинін, І.Зверєва, А.Мудрик, В.Мясищев, Р.Пріма та ін.);
- дослідження взаємозв'язків різних соціальних інститутів щодо реалізації завдань виховання, навчання й соціального розвитку дітей (В.Абраменкова, О.Бондаревська, М.Лукашевич, І.О.Песоцька, В.Полонський, С.Савченко, С.Харченко та ін.);

- порівняння результатів соціалізації, які обумовлені різними соціальними умовами (ідеться про дітей, які зростають у різному соціокультурному та соціально-економічному середовищі) (С.Курінна, І.Печенко, Р.Пріма, Д.Струннікова та ін.);
- вивчення віддалених результатів соціалізації, тобто характерного взаємозв'язку між методами виховання та характером дорослої людини (І.Кон, Д.Мід, М.Осоріна, М.Херсковіц, Я. Щепанський та ін.).

Узагальнюючою для різних підходів до вивчення аспектів процесу соціалізації може бути дефініція цього поняття, надана А. Мудриком, який вбачав у ньому „розвиток людини у взаємодії й під впливом навколишнього середовища”, визначав соціалізацію як процес і водночас як результат, що полягає в „засвоєнні та відтворенні культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку людини в тому суспільстві, у якому вона мешкає” [137, 96].

Дослідження дитячої субкультури як важливого чинника соціалізації привертає увагу до зіставлення понять у моделі відносин „культура та особистість”, оскільки саме на цій основі можна усвідомити сутність процесу входження дитини у світ культури. Ідеться про такі поняття, як „соціальне наслідування”, „інкультурація”, „культурна трансмісія”. Вважаємо за доцільне конкретизувати їх.

Термін „соціальне наслідування”, під яким розуміють процес передачі, прийняття, інтерпретації культури від попередніх поколінь наступним був уведений Н. Дубиніним для окреслення програми передачі від покоління до покоління не тільки біологічної інформації, а й так званого соціального досвіду [55, 3].

Деякі дослідники ототожнюють поняття „спадкування”, „спадщина” (в не юридичному значенні) та „наступність” [158]. Поняття „спадщина” означає певний історичний результат суспільного розвитку, що складає основу культурного розвитку суспільства; соціально-історичне надбання, яке

використовується поколіннями в подальшому розвитку або навпаки заперечується як непотрібне, застаріле, шкідливе. Це визначення, окрім значення соціальної наступності, фіксує ще одне – відбір (вибір наслідування), який сприяє розвитку людини. Таким чином, поняття соціального наслідування близьке до поняття соціалізації, що містить ідею загальнородової характеристики людства [135;184].

На сучасному етапі соціологи послуговуються також поняттям „культурна трансмісія”, що об’єднує процеси інкультурації й соціалізації та становить собою механізм, за допомогою якого етнічна група „передає себе у спадок” своїм новим членам, перш за все дітям [222].

Відзначаючи близькість понять „соціалізація” та „інкультурація”, науковці все-таки вважають за доцільне не ототожнювати їх. Так, М.Херсковіц розглядає соціалізацію як процес інтеграції індивіда в людське суспільство, набуття ним досвіду, потрібного для виконання соціальних ролей, а в інкультурації вбачає процес засвоєння індивідом світосприйняття й поведінку, притаманні певній культурі, у результаті чого формується когнітивна, емоційна й поведінкова схожість індивіда з членами цієї культури, а також відмінність від членів інших культур. Інкультурація, упродовж якої людина набуває соціокультурної компетентності, починається від народження – з набуттям дитиною перших навичок і засвоєння мови й триває все життя [235].

Отже, хоча більшість науковців інкультурацію розуміють як більш складне та тривале явище, ніж соціалізація, питання про розмежування понять „інкультурації” й „соціалізації” дотепер залишається дискусійним. Так, М.Мід соціалізацію розглядає як процес оволодіння соціальним досвідом взагалі, а інкультурація – це „реальний процес навчання, який відбувається в певній специфічній культурі” [132, 400]. На думку Д.Мацумото, різниця між двома поняттями полягає в тому, що „соціалізація, як правило, більше належить до процесу й механізмів, за допомогою яких люди пізнають соціальні й культурні норми”, а інкультурація – „до продуктів процесу соціалізації – суб’єктивних,

базових, психологічних аспектів культури” [133, 198]. Практично всі дослідники сходяться в тому, що соціалізація більш універсальне поняття, а інкультурація – поняття більш орієнтоване на конкретну культуру, і в тому, що процеси інкультурації й соціалізації нерозривно пов’язані один з одним, можуть існувати тільки спільно. Кожна людина в процесі свого індивідуального розвитку досягає специфічної для певної культури соціалізації та загальної інкультурації.

Специфічність початкового етапу інкультурації, на думку М.Херсковіця, виявляється в тому, що дорослі розглядають дитину, на жаль, швидше, як інструмент, ніж учасника, оскільки обмежують її право самостійного вибору, вирішуючи, що й у якому обсязі вона має засвоїти. З одного боку, цей період дуже благодатний, оскільки дитина з огляду на особливості віку може засвоїти багато корисної інформації. Проте якість засвоєного значною мірою залежить від оточення, зокрема тих дорослих, які супроводжують дитину в житті. Отже, результати інкультурації можуть бути й позитивними, і негативними.

Для початкового періоду соціалізації в будь-якій культурі існують спеціальні способи формування в дітей знань і навичок, необхідних для повсякденного життя. Найчастіше це відбувається у формі гри, яка протягом перших років життя проходить шлях від відокремленої, рівнобіжної до об’єднаної гри, що вимагає координації дій і вчинків з іншими [79, 112].

Значне місце в процесі первинної інкультурації належить освоєнню трудових навичок і формуванню ціннісного ставлення до праці, а також ціннісного сприймання навчання як культурного виду пізнання й ставлення до навчання як праці. Паралельно освоюються інші цінності, що формують ставлення людини до світу, закладаються основні моделі поведінки, словом, вибудовується „культурний айсберг”. Дитина на основі свого раннього дитячого досвіду здобуває соціально обов’язкові загальнокультурні знання й навички, що носять неспецифічний у професійному відношенні характер. У цей період їх набуття й освоєння стає провідним у способі життя особистості.

Відповідними інститутами соціалізації є дитячі дошкільні та шкільні установи. Дитина проводить там значну частину свого часу. Можна сказати, що в цей час складаються передумови трансформації її в дорослу людину, здатну до адекватної участі в соціокультурному житті.

Науковці оцінюють процес інкультурації як складний і повний суперечностей, що виявляється передусім у єдності біопсихічного та соціального аспектів розвитку особистості дитини. Завдяки інкультурації дитина опановує історично сформовані досягнення біопсихічної культури поведінки й способу життя (фізична культура, культура почуттів, культура харчування, культура загартовування) [159]. Водночас дитина входить у дорослий світ через артефакти дитячої культури як частини загальної культури певного етносу та людства в цілому. Відтак, визначення місця й ролі дитячої субкультури в процесі соціалізації та інкультурації вбачається нам значимим.

У період дитинства інкультурація може відбуватися й під керівництвом дорослих, коли дитина виконує функцію веденого, і за її ініціативи. У першому випадку виникають труднощі у відносинах дитини як потенційного суб'єкта з дорослим, який може виступати партнером чи інструктором або ментором. В іншому випадку дитина надана сама собі, тому її уява й потенції максимально активізуються. Велике значення мають однолітки як співавтори творчого процесу. Складність цієї ситуації визначається, з одного боку, регламентуючою позицією дорослих, які нерідко нав'язують дітям власні моделі соціальної поведінки, а з іншого, можливістю конфліктів з однолітками, котрі ще тільки набувають досвіду безконфліктних відносин. Якщо дорослий реалізує ролі радника, консультанта чи інструктора, це дає можливість дітям збагатити власний соціальний досвід [199].

У процесі інкультурації дитина має справу не тільки зі світом етнічної культури, яка їй соціогенетично задана, але й з артефактами інших етнічних культур через ознайомлення з національними іграми, стравами, літературними, фольклорними, музичними та іншими художніми творами. В

умовах багатонаціонального суспільства, полікультурного освітнього простору з'являється необхідність у формуванні в учнів не тільки етнічної свідомості, а й культури моральних міжетнічних відносин, що складається зі знань про культуру, традиції й звичаї не тільки свого народу, але й інших етнічних груп.

Багатомірність самої культури (види, типи, рід, форми) також визначають багатомірність дитячої інкультурації. Сьогодні родина нерідко намагається зорієнтувати дитину на ранні професійні досягнення за рахунок засвоєння техніки якогось одного виду культури (музичної, театральної, хореографічної). Натомість у дитячому співтоваристві діти зазвичай прилучаються до багатств різних видів культури, оскільки життєдіяльність сучасної людини детермінована всім її універсумом.

Процес входження дитини у світ культури неможливий у відриві від суспільства. Водночас дослідження науковців переконливо доводять, що для успішного засвоєння культурної спадщини попередніх поколінь свого народу дитина спочатку має чітко зорієнтуватися в просторі дитячої культури як частини загальної культури, тієї її частини, яка створюється дорослими для дітей та самими дітьми як певний результат творчого характеру їх активної соціалізації. Тобто слід визнати як факт те положення, що дитяча субкультура є необхідним і надзвичайно важливим фактором соціалізації на початкових етапах становлення особистості дитини.

Науковці підкреслюють важливе значення дитячої субкультури для повноцінного психічного розвитку дитини, зокрема, тому, що вона надає їй особливий психологічний простір, у якому дитина набуває „соціальної компетентності” в групі рівних. Дитяча субкультура охороняє від несприятливих впливів дорослої культури, вона ж надає дитині „експериментальний майданчик” для випробування себе, уточнення меж своїх можливостей, задає „зону варіативного розвитку”. За твердженням М.Осоріної, ігнорування проблем дитячої субкультури, що в сучасному суспільстві виявляється у втраті фізичного простору ігор і дитячого побуту,

групової взаємодії й спілкування, можливості реалізації дітьми свого групового життя, передачі всього багатства форм дитячої субкультури, може призвести до зростання дитячих неврозів, психічних захворювань і криміналізації дитячого життя.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дав змогу представити власне бачення дитячої субкультури як важливого чинника соціалізації (див. рис. 2.3).



Рис. 2.3. Дитяча субкультура – базисна надбудова дитячого співтовариства

Ми розглядаємо дитячу субкультуру як базисну надбудову дитячого співтовариства, як складне багатоаспектне утворення, що значною мірою зумовлює зміст, форми, види й типи взаємин, соціальні рухи, соціальні уявлення, життєві цінності в дитячому середовищі. З одного боку, дитяча субкультура репрезентує й трансформує кожному новому поколінню дітей соціально-культурні здобутки нації та людства в цілому (фольклор, гумор, мову, естетичні та релігійні уявлення, моральні норми тощо), з іншого – у дитячій субкультурі відбивається все, що створюється самою спільнотою дітей у кожній конкретно історичній ситуації (мова, мода, іграшки, ігри, гумор, дитячий „правовий” кодекс тощо). Як базова культура дитячого співтовариства дитяча субкультура є осередком для розвитку особистості, тобто її поле насичене всім необхідним для цього процесу.

Кожна дитина збагачує загальний простір дитячої субкультури особистісними здобутками, настановами, принципами, традиціями, які вона виносить із своєї сім'ї. Дитяче співтовариство – спільнота індивідів, об'єднаних загальними інтересами, віковими можливостями та природними особливостями, численними атрибутами матеріального, духовного життя, різними видами спільної значимої діяльності.

Важливим фактором соціального зростання дитини є гармонійні відносини в системах „дитина – дитина”, „дитина – діти” в дитячій субкультурі. Діти відчують потребу в розвитку багатопланових зв'язків між собою, в організації особливих соціальних структур, що несуть певне навантаження в дитячому соціумі; це найяскравіше виявляється, починаючи з молодшого шкільного віку – періоду активного формування самосвідомості зростаючої особистості як члену соціуму. Якщо родина й дорослі взагалі визначають „зону найближчого розвитку дитини” (Л. Виготський), готуючи її до освоєння соціальних норм, цінностей і стереотипів певної культури (наприклад, соціально-економічних цінностей, релігійної приналежності

тощо), то дитяче співтовариство, дитяча субкультура, обумовлюють зону варіативного розвитку (ЗВР), задаючи одночасне існування й „перегук” різних культур, інших логік. У такий спосіб забезпечується готовність дитини до розв’язання завдань у непередбачених обставинах. До того ж зона варіативного розвитку створюється групою однолітків (ідеться про молодших школярів) у процесі ігрової взаємодії, що передбачає спілкування, стосунки, взаємодію [41].

Розглянемо докладніше кожний вид взаємодії дитини з товариством однолітків.

Спілкування з однолітками виявляється важливим „каналом інформації”, через який транслюється дитяча субкультура. Це специфічний вид діяльності й міжособистісних відносин. У ході спілкування виробляються навички соціальної взаємодії, збільшується набір його соціальних ролей, розширюється уявлення про власну особистість. На думку І. Кона, „включення в суспільство однолітків розширює можливості самоствердження дитини, дає їй нові ролі й критерії самооцінки” [79, 87]. Спілкування дітей молодшого шкільного віку відрізняється специфічними рисами, зокрема надзвичайною емоційною насиченістю, розкутістю. Якщо з дорослим дитина звичайно розмовляє відносно спокійно, то для розмов з однолітками, як правило, характерні різкі інтонації, сміх. У середньому в спілкуванні однолітків спостерігається в 9 – 10 разів більше експресивно-мімічних проявів, що виражають різні емоційні стани – від лютого обурення до бурхливої радості, від ніжності і співчуття – до бійки. З дорослим же дитина зазвичай намагається поводитися рівно, без крайнього вираження емоцій і почуттів (В.Абраменкова, І.Кон, Г.Кошелева та ін.), за виключенням випадків, коли вона намагається маніпулювати діями дорослого.

Друга важлива риса контактів дітей – нестандартність і нерегламентованість. Якщо в спілкуванні з дорослим діти дотримуються певних норм поведінки, то, взаємодіючи з однолітками, поведуться

невимушено. Їхнім рухам властиві особлива розкутість і природність: діти стрибають, приймають вигадливі пози, кривляються, верещать, бігають один за одним, передражнюють один одного, винаходять нові слова й придумують небилиці тощо. Така вільна поведінка молодших школярів стомлює дорослих, і вони прагнуть припинити це „неподобство”. Однак для самих дітей така свобода дуже важлива. Співтовариство однолітків допомагає дитині виявити свою оригінальність [99;105;149].

Третя відмінна риса спілкування однолітків – перевага ініціативних дій. Спілкування передбачає взаємодію з партнером, увагу до нього, здатність чути його й відповідати на його пропозиції. У дітей молодшого шкільного віку щодо однолітка така здібність уже розвинена, що виявляється в умінні вести діалог.

Головною детермінантою прояву міжособистісних відносин у групі однолітків є *спільна діяльність*, її зміст і ціннісні характеристики. Більша частина різних видів спільної діяльності дітей є регламентованою, тобто підпорядкованою соціальним вимогам, і контролюється дорослими.

До таких видів спільної діяльності дітей у групі належать спільна праця, художньо-продуктивна та регламентована навчальна діяльність. У спільних видах діяльності кожен член групи завдяки особистій активності може одержувати знання, формувати уявлення про світ та себе в цьому світі, може стати об’єктом оцінок оточуючих.

У молодшому шкільному віці діти виявляють готовність і бажання взаємодіяти з ровесниками, передусім у грі, водночас науковці й практики зазначають, що сучасні діти відчують труднощі в здійсненні спільної діяльності. До шести років значно зростає дружелюбність й емоційна захопленість дитини діяльністю й переживаннями однолітків. Часто молодші школярі уважно спостерігають за діями ровесників й емоційно включені в них. При цьому конкурентний, спортивний початок у спілкуванні дітей зберігається. Однак разом з цим у дітей з’являється вміння бачити в партнері

не тільки його іграшки, промахи або успіхи. Іноді діти вже здатні співпереживати й успіхам, і невдачам ровесників. Така емоційна захопленість діями однолітків свідчить про те, що ровесники стають для дитини не тільки засобом самоствердження й порівняння із собою, не тільки бажаними партерами. На перший план виходить інтерес до однолітка як до найдорожчої особистості, важливої й цікавої незалежно від її досягнень і предметів, якими вона володіє.

Якщо в загальному полі дитячої субкультури дорослі й діти не тільки узгоджують свої інтерпретації, але й досягають розуміння, то виникають сприятливі умови для конструктивних відносин – спільної діяльності, у якій два суб'єкти (дорослий і дитина) виступають як рівні. Переваги саме таких взаємин ми відчули в процесі організації спільних проєктів, у яких брали участь діти, батьки й учителі. Вагомою формою взаємодії в просторі дитячої субкультури є спілкування. На базі комунікації як двостороннього зв'язку виникає природна ситуація спілкування як форма комунікативних відносин двох суб'єктів, коли кожний з них розуміє іншого через себе й себе через іншого, за допомогою повного використання прямого й зворотного зв'язку. Спілкування не обов'язково відбувається у вербальних формах; воно здійснюється й у спільній практичній діяльності, наприклад, в ігровій чи навчальній. Так, без оволодіння дитиною різноманітними формами спілкування неможливий розвиток колективної сюжетно-рольової гри. Гра з огляду на свій колективний характер спонукує дітей до оволодіння різними формами мовного спілкування. Вона не тільки мобілізує їхні мовленнєві ресурси, але й значно поповнює запас мовних засобів, збагачує й удосконалює ігрові дії [40].

У взаємодії з однолітками дитина приходить до певного знання про себе й навколишній світ. Самопізнання, адекватне ставлення до себе породжує потребу в ціннісному ставленні до оточення. У молодшому шкільному віці значною є роль емоційних переживань, які дитина одержує в результаті

проживання моральної ситуації, здійснення морального вибору.

Відтак, для повноцінного розвитку дитині потрібен реальний освітній, простір – розвивальне середовище, яке має задовольняти її прагнення рухатися, грати, досліджувати довкілля, активно проявляти себе, спілкуватися й взаємодіяти з однолітками.

На схемі чітко виражена неоднорідність шаблів простору дитячої субкультури (в іграх, дитячому фольклорі тощо), у якому містяться шари різної давнини, пристосовуючись до яких дитина вступає в діалог культур, „інших” логік, моральних уявлень, мов. Ми виділяємо прошарок усталеної й змінної сучасної культури. У певні періоди історії, коли розхитуються традиційні механізми передачі знань і діти починають орієнтуватися не стільки на дорослих, скільки один на одного, стає особливо чітко помітним, що смислом дитячої субкультури є не тільки актуальні для масової культури особливості поведінки, свідомості, діяльності, а й відносно стійкі в часі й просторі образи, моделі, тексти, що становлять собою „уламки” різних епох, сліди пам’яті минулого досвіду людства, що передаються з покоління в покоління. На жаль, прошарок усталеної культури в сучасній дитячій субкультурі значно зменшився. Отже, на сучасному етапі ми маємо дещо іншу картину розвитку соціокультурної ситуації в суспільстві та становленні особистості молодшого школяра в ньому. Істотні, на жаль, не в усьому позитивні зміни щодо культурних та ціннісних традицій у дорослому суспільстві не могли не вплинути на зміст дитячої субкультури. Наше бачення сучасного стану дитячої субкультури показано на рисунку 2.4.

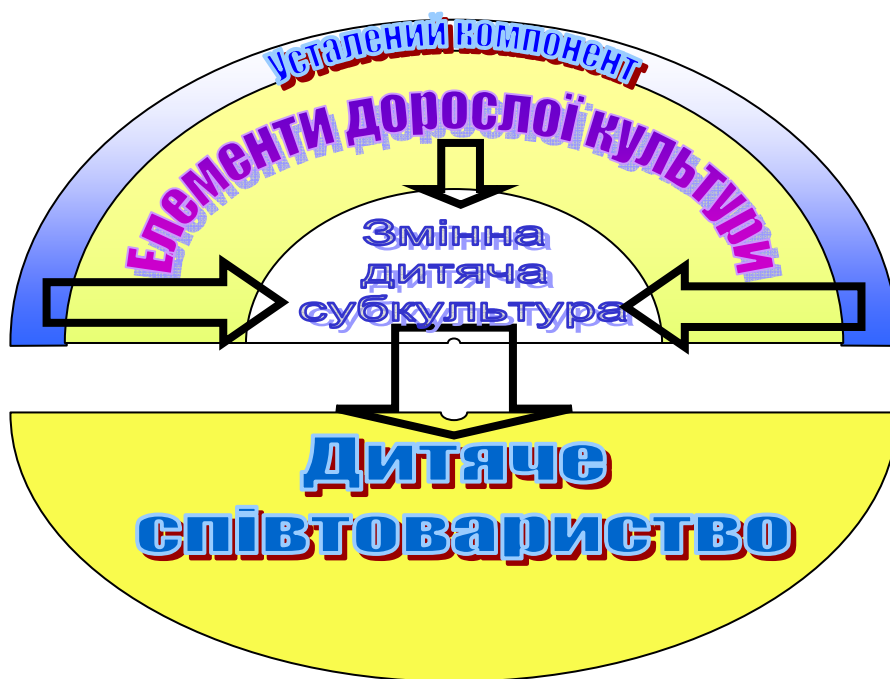


Рис. 2.4. Сучасний стан дитячої субкультури

Прокоментуємо зображене. Соціальна ситуація розвитку дитини в Україні, до речі, як і в багатьох країнах пострадянського простору, сьогодні відрізняється високим ступенем драматизму: економічні труднощі, політична нестабільність, дегуманізація суспільних зв'язків і криза родини, соціальне сирітство та криміналізація суспільства, – отже, сучасна епоха „культурного вибуху” висуває підвищені вимоги до фізичного, психологічного, морального й духовного здоров'я маленького громадянина, приреченого виживати в таких умовах.

Найважливішими ознаками негативності соціальної ситуації для зростаючої особистості є руйнування усталених протягом тисячоріч природних інститутів соціалізації – родини та дитячого співтовариства, зміна морально-психологічного клімату в суспільстві, вплив засобів масової інформації тощо.

Одним з провідних факторів первинної соціалізації дошкільника і молодшого школяра є родина. Однак на сучасному етапі батьки психологічно й фактично відірвані від дитинства в його загальному розумінні – зайнятість

на виробництві, передача виховних функцій бабусям, гувернерам, освітнім установам, надання пріоритету власним інтересам перед спільними з дитиною видами діяльності – усе це відриває дитину від батьків. Це знаходить відбиття навіть у складених дітьми казках, які ми записували під час експерименту: „У зайчика не було мами, вона поїхала в Москву гроші заробляти...”, „Папа лев не був злий, хоч він і кричав на своїх левенят, у нього просто були злі проблеми...”, „Кішка посадила кошенят у корзинку, а сама пішла гроші заробляти...”. Крім того, у батьків знялося багато внутрішніх обов’язків, зникло відповідальне ставлення до дітей ще й тому, що держава, минаючи суспільство, через шкільні інститути привласнила собі право вершити долю дитини, відводячи родині другорядну роль. Школа сьогодні, по суті справи, за тими моральними імперативами, що виходять від неї, за часом, що вона займає в житті дитини, стала членом родини, причому не рідко головним.

З одного боку, можна спостерігати або надмірно рано визначені батьками життєві перспективи, відтак повне ігнорування всіх аспектів дитячого життя, окрім тих, які, за їх переконанням, ведуть до успіху. В інших випадках батьки, зайняті власними проблемами, намагаються відокремитись від дитини, діють за принципом „Чим би дитина не займалась, аби...” і знову-таки ігнорують реальні проблеми дитинства.

Різко загострилися протиріччя, що посилюється з віком, між потребою дитини в увазі та спочатку безперервному ослабленні, а потім і відсутністю необхідної уваги з боку дорослих, у тому числі рідних людей. Виявляючи підвищену турботу про одяг, харчування, культурні розваги своїх дітей, вони не реалізують можливості спілкування з ними – як наслідок у багатьох дітей розвивається почуття самотності, що доходить часом до розпачу, зростає цинізм, що виявляється в більш відкритих (і більш страшних), ніж у дорослих формах, нівелюється повага до найважливіших людських цінностей.

Іншим фактом дисгармонії сучасної дитячої субкультури є втрата й збіднення її окремих прошарків (ігор, фольклору, правових норм). Особливо

критичною виявилася ситуація щодо ігрової традиції (групових рухливих ігор й ігрового дитячого фольклору). Неперевершена цінність фольклорної традиції полягає в тому, що вона увібрала в себе соціальний та інтелектуальний досвід дитячих поколінь багатьох віків і надає дитині актуальні й сьогодні готові способи вирішення життєвих проблем у дитячому співтоваристві, допомагає набутти відчуття психологічної незалежності від негативних впливів, досвід відстоювання своєї позиції, формування солідарності та почуття МИ. Іграшка – обов’язковий атрибут дитячої гри, створений власними руками за допомогою природних матеріалів, виробів художніх промислів, є, крім усього іншого, засобом культурно-естетичного розвитку дитини, її національної гідності.

Ми з прикрістю констатуємо, що сучасні діти майже не вміють використовувати доречно форми дитячого фольклору, збіднився зміст та форми гри, різноманітних видів дитячої творчості.

Якщо раніше в потребах молодших школярів превалювала орієнтація на творчі види діяльності, у тому числі й у пізнавальній сфері, сьогодні пріоритет пізнання, творчої діяльності й, тим більше, моральних потреб майже втрачено. Зрозуміло, культурні потреби динамічні, здатні відновлюватися, виявляючись у певних індивідуальних продуктах духовного й матеріального виробництва. Негативні тенденції в цій галузі можуть бути переборені завдяки позитивним соціально-економічним та соціально-духовним змінам. Однак, говорячи про сучасний стан дитячої субкультури молодших школярів, не можна не відзначити збіднення всіх видів дозвілля, що пов’язано переважно з порушенням звичайних форм реалізації прав дітей.

Повернімося до схеми. В її сучасному варіанті спостерігаємо новий прошарок – елементи дорослої культури. Ідеться не про реальні позитивні факти загальної культури суспільства, а про ті елементи дорослої культури, які за умови зменшення прошарку усталеної культури заповнили прірву. Провідниками цих елементів є передусім батьки. До цієї культури ми відносимо ненормативну лексику, жаргонізми, дорослі ігри, жарти,

низькокультурні пісні, танці, сексуально відверті та агресивні елементи одягу, мультфільми та кінофільми, переповнені насильством, агресією тощо.

Дитяча субкультура як простір розвитку соціалізованості дитячої особистості постійно перебуває під впливом різних життєвих обставин, які ми називаємо соціальними факторами. Вони впливають на дитину, спричиняючи певні зміни в її свідомості, взаєминах з оточуючими, поглядами на світ у цілому.

Наголосимо на певній дегуманізації дитячої свідомості – це й відоме зростання злочинності серед неповнолітніх, її омолодження, це й страшні злочини, що відрізняються особливою жорстокістю й витонченістю. Усе частіше малолітніми злочинцями стають діти з так званих благополучних родин [1, 15].

Паралельно з нагромадженням внутрішньої жорстокості власне в дитячому суспільстві, відбувається сатанізація духу наших дітей, навмисне перекручення дитячої природи. Так, видавництво „Терра” випустило серію книг (10 – 12 штук) для дітей: „Сказання жахів”, „Чаклуни й відьми”, „Примари”, „Чари й путо”, „Таємні мистецтва”.

Сьогодні телеекрани заповнили фільми й передачі про різних нелюдів („Зателефонуєте Кузі”, „Телепузики”, „Покемони”), на прилавках магазинів – монстри й чудовиська, кіборги, тролі, демони, у книжках – неземний розум, космічні прибульці, інопланетяни...

Демонізація та розвиток наочної агресії дитячої свідомості продовжується у сфері ігрової діяльності. Втратили популярність іграшки-персонажі „наших” мультфільмів (Крокодил Гена, Чебурашка, Червона шапочка).

За статевими ознаками більше агресії серед іграшок, призначених хлопчикам, наприклад, „Супер-герой” з набором зброї. Вираз обличчя в такого героя злий, не націлений на захист слабих та маленьких. Ще один приклад – поліцейський іграшковий набір: наручники та іграшкова дубинка. „Подарувавши дитині такі „символи правосуддя”, – говорить В. Абраменкова,

– батьки повинні пам'ятати, що вони орієнтують свою дитину не на професію поліцейського, а на глибоко приховані агресивні тенденції, коли насильство – найкоротший шлях у вирішенні питань” [2, 36].

Звичайно, не всі діти будуть сліпо наслідувати іграшкових монстрів та таких неправдивих героїв. Але де гарантія, що дитині це не припаде до смаку. Серед дошкільників і молодших школярів чимало хлопців, схильних до демонстративного поведіння, які легко піддаються поганому впливу, запальних і самолюбних. Вони в цьому випадку перші кандидати в групу ризику.

Особливого аналізу заслуговують ляльки для дівчаток. Ігри з ляльками – чи не найбільш тривала рольова гра: починаючись у молодшому дошкільному віці, вона зберігається до віку підліткового (іноді до 14 – 15 років). Це велика частина дитинства, для дитини – величезна епоха, протягом якої змінюється вона сама, змінюються її потреби, психічні й соціальні установки. Динаміка гри з ляльками є наочним свідченням цих змін. Лялька як іграшка в сучасному суспільстві адресована дівчаткам. Сімейні фотографії свідчать, що маляті демонструють ляльку в пору, коли дівчинці ледь виповнилось півроку. У світ гри дитину вводить дорослий, за допомогою якого освоюються елементарні ігрові дії. Динаміку цього процесу докладно описав Д Ельконін [216].

Уже в перших навчальних іграх дитина орієнтована на виконання ролі дорослого. Традиційно в сучасному суспільстві ця роль припускає відтворення стереотипів жіночої поведінки, що має безперечний пріоритет у суспільстві.

Говорячи про можливий негативний вплив Барбі й подібних їй ляльок на психічний розвиток дитини, психологи й педагоги виділяють кілька аспектів. По-перше, ігри з такими ляльками прилучають дітей до культу краси й матеріальних цінностей, виховують з переконанням про необхідність вирости багатими й красивими. По-друге, часто, маючи ляльку, дівчинка уявляє себе не мамою, яка колише дитя, а покоївкою, яка прибирає її будинок і приводить до неї бой-френда. По-третє, викликає занепокоєння зміст ігор, на які вони

надихають дітей [215, 3].

Отже, названі ознаки засвідчили, що під впливом причин соціального, економічного й психологічного характеру, відбувається деформація змісту дитячої субкультури: збіднення репертуару дитячого фольклору, втрата усних текстів, а часом і зникнення колективних ігор та ін., що у свою чергу зумовлює процес соціалізації дошкільника й молодшого школяра.

2.3. Багатовекторність соціуму у свідомості дитини

Процес соціального розвитку – це складне явище, у ході якого відбувається засвоєння дитиною об’єктивно заданих норм людської спільноти та постійне відкриття, затвердження себе як соціального суб’єкта. Можливості засвоєння соціальності розкриваються дитиною в збереженні тенденції до розширення міри свободи, у поглибленні свідомого у власній суб’єктній активності, у характері її заглиблення в соціальний світ.

Як ми вже відзначали, зміст соціалізації визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів світового рівня культури, загальнолюдських цінностей, з іншого – ставленням до цього самого індивіда, актуалізацією власного „Я”, розкриттям творчих потенцій особистості. Відтак, головним критерієм соціального розвитку в цьому випадку є не ступінь засвоєння соціальних норм і правил поведінки (діти нерідко виявляють прекрасну інформованість про норми й правила поведінки, яка залишається при цьому лише на вербальному, а не на поведінковому рівні), не ступінь адаптованості до довкілля на рівні пристосування, конформізму, а ступінь самостійності, ініціативності, творчості особистості. Свідоме застосування відомих способів оптимального розв’язання соціальної проблеми, здатність до розсудливого пошуку шляхів виходу з важкого становища – саме так ми усвідомлюємо завдання дорослого, який прагне допомогти дитині успішно соціалізуватися в різних умовах життєдіяльності.

Вивчення соціального розвитку щодо його змістової сутності (співвідношення соціалізації-індивідуалізації) дає змогу визначити соціально-педагогічні та психологічні механізми становлення цього процесу в онтогенезі.

Соціальний досвід, до якого залучається дитина з перших років свого життя, акумулюється та виявляється в соціальній культурі. Відтак, постає важливе питання про те, як відбувається становлення образу світу взагалі й соціуму зокрема у свідомості дитини на ранніх етапах соціалізації.

Картина світу, його пізнання, світобачення – один з найдосліджуваних і водночас все ще не досліджених наукових термінів. Перш, ніж висвітлити специфіку світосприймання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, охарактеризуємо сутність наукового поняття „картина світу”.

Процес пізнання світу вивчається різними науками: філософією – як взаємодія об'єкта та суб'єкта, результатом якої є нове знання про світ; психологією – як система просторів, що відображають смислові відношення суб'єкта зі світом; педагогікою – як сукупність уявлень про навколишній світ, та місце у ньому дитини, починаючи з дошкільного віку. Розглянемо цей аспект детальніше.

Проблема пізнання та відображення світу здавна привертала увагу багатьох філософів-мислителів. Її розглядали античні філософи (Геракліт, Зенон Елейський, Протагор, Горгій, Платон, Арістотель), філософи нового часу (раціоналісти Р.Декарт, Б.Спіноза та емпірики Ф.Бекон, Д.Берклі), пізніше – І. Кант, Г.Гегель, Ф.Ніцше, К.Маркс та інші. Науковці різних часів вбачали в пізнанні різновид духовного виробництва, результатом якого є знання в розмаїтті його форм. Сукупність цих форм й зв'язок між ними – це структура знання як цілісності.

Античні філософи вважали, що пізнання світу є обов'язковим, адже людина - частина цього світу. Але справжнє знання досягається лише розумом, роздумами, за допомогою логіки. Почуття обманні, за епоху античності найвищою була мудрість.

Християнство розуміло людину частиною Бога, що пояснювало здатність людини пізнавати Бога не розумом, а серцем, вірою, почуттями.

Філософи Нового часу велику роль у пізнанні світу відводили свідомості. Водночас свідомість розумілась як скривлене дзеркало, змінене знаннями попередніх поколінь. Ці покоління зникли, а їх знання залишилися. У пізнанні вбачався процес, діяльність, відтак, завданням дослідника Нового часу було звільнення від "привидів роду, печери, театру" (Ф.Бекон).

Філософи-емпірики вважали первинним досвід, оскільки розум не містить нічого в собі такого, чого б не було в почуттях, у досвіді. На думку представників протилежного погляду, раціоналістів, пізнання як і знання повинно базуватися не на досвіді, а на роздумах [201].

Джон Локк критикував теорію вроджених ідей, наголошуючи, що людина народжується без будь-яких ідей. Душа немовляти як чиста дошка, на ній лише з часом з'являються написи – у процесі взаємодії людини з навколишнім світом. Усі люди мають рівні можливості духовного розвитку. У конкретних умовах життя в людей виникають різні погляди, формуються різне бачення світу [158].

За Гегелем, будь-яке пізнання є самопізнанням абсолютного розуму, адже для автора в основі всього, що існує, лежить розвиток абсолютних ідей.

Кант вважав, що Хаос світу явищ отримує упорядкованість лише у свідомості. За його переконанням предметний світ узгоджується з людським розумом, а не навпаки. Роздуми він відносив до спонтанної діяльності, відмінної від пасивного сприйняття, розум виконує функцію підведення чуттєвої інформації під єдине поняття. Відтак, людина спроможна пізнати тільки те, що вона сама створила [201].

Таким чином, аналіз теоретичних джерел засвідчив, що в історії філософської думки існують різні теоретичні моделі пізнання світу: *емпіричне* (пізнання світу не розумом, а серцем, за допомогою почуттів та сприймання), *раціональне* (розум – основа пізнання світу та поведінки людей) та

агностицизм (непізнання об'єктивного світу, не можливість виявлення його закономірностей й розуміння об'єктивної істини – по Канту).

Широко розглядається пізнання світу дитиною, її картина світу у психології.

Над цією проблемою працювали класики вітчизняної науки Л.Виготський, Л.Венгер, Дж.Гілфорд, В.Давидов, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, П.Якобсон, В.Петровський, Д.Богоявленська та інші.

У традиційній психології можна виділити дві основні концепції пізнання світу дитиною дошкільного віку. Представники першої концепції вважають, що дитина пасивно сприймає досвід. Прихильники іншої теорії заперечують, що дитина активно вивчає та сприймає досвід, може навіть конструювати власний світ.

Перша точка зору найбільш наочно представлена в дослідженнях біхевіористів – представників "теорії навчання" (Б.Ф.Скіннер). Ствердження про відносну "пасивність" дитини не означає, що вона не сприймає зовнішній світ. Вони не заперечують повністю готовності дитини сприймати та засвоювати нові знання, причому різні, але підкреслюють при цьому, що психіка дитини формується під впливом середовища. Також поведінкою дитини керують внутрішні потреби, але вони вважаються не підвладними контролю самою дитиною.

Механізм розвитку сприйняття світу дитиною вивчається як накопичення зв'язків та асоціацій між предметами, явищами, подіями і поведінкою.

На основі цієї концепції А.Бандурою та У.Мішел'єм була висунута "теорія соціального навчання": поведінка дитини формується не тільки завдяки зовнішньому підкріпленню, а й самостійним спостереженням за тим, що роблять оточуючі їх люди.

Представники іншого підходу вважають, що дитина безперервно вивчає й активно інтерпретує те, що знаходиться навколо неї. Дітям подобається досліджувати навколишній світ, а також синтезувати й аналізувати отриманий

досвід. Тому те, чого навчилися діти, залежить в першу чергу від їх інтересів і являє собою відображення індивідуального розуміння дітьми навколишнього.

Першою ж головною складовою механізму становлення сприйняття світу виступає діяльність. Психологічні дослідження розкривають закономірність діяльності, як цілісність двох сторін її соціальної сутності "світу речей" та "світу людей". Проекція на "світ речей" – предметна діяльність, що забезпечує дитині засвоєння знань, вмінь та навичок, формування пізнавальної активності. Проекція на "світ людей" являє собою діяльність, що засвоює норми людських взаємовідносин, включає дитину у систему цих відношень. Дитина "примірює" себе до суспільства, а це, в свою чергу, стимулює її соціальну активність. Предметний зміст соціального досвіду дитини описував у своїх працях Дж.Дьюї.

А.Петровським у концепції персоналізації обґрунтована наявність в індивіда соціогенної потреби "бути особистістю". Цю ідею також науково опрацьовували І.Кон, Г.Мід, Р.Мертон, Т.Ньюком, Т.Парсонс та інші класики світової психології та соціології.

Навколишній світ, стосунки з людьми дитина сприймає через пізнання себе. Л.Виготський писав, що особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, що вона являє собою для інших. Це є процес становлення особистості"[41; 140]. С.Рубінштейн також ставлення до світу, до інших людей та самого себе розглядає як важливіші складові особистості.

Представники сучасної психологічної школи (Д.Фельдштейн, Г.Цукерман та інші) також доводять, що об'єкти зовнішнього світу не самі по собі впливають на особистість, а через діяльність, коли стають її продуктами, - це й зумовлює формування "образу світу". Науковці стверджують, що "образ світу" в дитини – це сукупність різних образів, з-поміж яких є й поняття суб'єктивна "картина світу". Вона відображає особливості самої особистості, її внутрішнього світу, відношень з іншими [41].

Отже, поняття картини світу розглядається науковцями як система

просторів, що відображають смислові відношення суб'єкта зі світом. До структури цього поняття належать:

- "фізичний простір", пов'язаний зі ставленням дитини до довкілля;
- "соціальний простір", що характеризує ставлення до інших людей;
- "моральний простір, що відображає реальні норми та цінності;
- "особистісний простір", який виявляється у ставленні дитини до себе [171,206].

Ці ціннісні аспекти відображають характеристики сприйняття дитини, її самопізнання, зумовлюють поведінку. Тобто, розвиток дитини, її успішна соціалізація залежить від взаємовідносин дитини з навколишнім світом, і від того, на скільки дорослі дозволяють дитині проявити себе в різних видах дитячої активності.

Проблема дитячої картини світу на часі виявляється також актуальною педагогічною проблемою, вона розглядається в різних аспектах (Г.Віноградов, Н.Іванова, С.Курінна, М.Осоріна, І.Печенко, В.Сухомлинський та інші), проте все одно залишається недостатньо дослідженою. Сучасна педагогічна наука визначає дитячу картину світу як особову систему світобачення, що вміщує в себе сукупність уявлень, смислових відношень про основні сторони взаємодії дитини зі світом та виявляється через різні види дитячої активності.

Але тривалий час проблема дитячої картини світу начебто не існувала. На попередньому етапі розвитку вітчизняної науки дитинство розглядалась як складова частина світу дорослих, який вирішував, **що** повинна думати та відчувати дитина.

В умовах нестабільного існування світу проблема дитячої картини світу та місця Дитинства у цьому світі як соціального феномену отримує особливого значення.

Д.Фельштейн визначає сучасне дитинство як складний процес, суперечливе, багатоаспектне явище. Дитинство, на його думку, є самостійним організмом, являє собою невід'ємну частину суспільства, що стимулює

розвиток Дорослого світу. Сучасне Дитинство стає більш активним у своїй рефлексії на навколишній світ, водночас як світ Дорослих стає більш віддаленим на сучасному етапі, за різних причин дорослі віддалені від дітей за роботою, розвагами, дорослими справами. Науковці відзначають, як негативний наслідок сучасних взаємин дорослого та дитячого світів – зрушення у змісті дитячої субкультури за рахунок втрати дитинством вагомих її компонентів – гри, пісень, казок тощо. Для нас, дорослих, значущим моментом є насичення дитячої культури артефактами, що збагачують духовність, укріплюють психічне благополуччя.

Науковці доводять, що поняття *індивідуальне ставлення до дитини та ставлення до світу Дитинства в цілому* - різні поняття. Вивченням цих аспектів опікуються сучасні вітчизняні та зарубіжні педагоги (Н.Іванова, Л.Калмикова, М.Осоріна, О.Капіца та інші).

Система світобачення дітей дошкільного віку формується в контексті дитячої субкультури. Отже, вважаємо за необхідне коротко охарактеризувати основні її ознаки. Так, за Н.Івановою, дитяча субкультура - особлива система існуючих у дитячому середовищі уявлень про світ та життєві моральні цінності [64].

Носієм дитячої субкультури є дитяче співтовариство, яке соціалізується під впливом та у її просторі, з іншого боку, змінює, збагачує дитячу субкультуру на кожному історичному етапі (Варяниця Л.).

Саме дитяча субкультура, на нашу думку, сприяє включення дитини в навколишній світ, у світ взаємовідношень, в якому дитина пізнає світ Дорослих, однолітків та має можливість розкрити іншим своє світобачення, стати активним суб'єктом навколишнього світу. Отже, завершуючи огляд основних досліджень проблеми дитячої картини світу, можна зробити висновок, що дитяча картина світу є феноменальним явищем.

Картина світу, його пізнання, світобачення – один з найдосліджуваних і водночас все ще не досліджених наукових термінів.

Процес пізнання світу вивчається різними науками: філософією – як взаємодія об'єкта та суб'єкта, результатом якої є нове знання про світ; психологією – як система просторів, що відображають смислові відношення суб'єкта зі світом; педагогікою – як сукупність уявлень про навколишній світ, та місце у ньому дитини, починаючи з дошкільного віку. Розглянемо цей аспект детальніше.

Проблема пізнання світу здавна приваблювала увагу багатьох філософів-мислителів. Її розглядали античні філософи (Геракліт, Зенон Елейський, Протагор, Горгій, Платон, Арістотель), філософи нового часу (раціоналісти Р.Декарт, Б.Спіноза та емпірики Ф.Бекон, Д.Берклі), пізніше – І. Кант, Г.Гегель, Ф.Ніцше, К.Маркс та інші. Науковці різних часів вбачали в пізнанні різновид духовного виробництва, результатом якого є знання в розмаїтті його форм. Сукупність цих форм й зв'язок між ними – це структура знання як цілісності.

Античні філософи вважали, що пізнання світу є обов'язковим, адже людина - частина цього світу. Але справжнє знання досягається лише розумом, роздумами, за допомогою логіки. Почуття обманні, за епоху античності найвищою була мудрість.

Християнство розуміло людину частиною Бога, що пояснювало здатність людини пізнавати Бога не розумом, а серцем, вірою, почуттями.

Філософи Нового часу велику роль у пізнанні світу відводили свідомості. Водночас свідомість розумілась як зкривлене дзеркало, змінене знаннями попередніх поколінь. Ці покоління зникли, а їх знання залишилися. У пізнанні вбачався процес, діяльність, відтак, завданням дослідника Нового часу було звільнення від "привидів роду, печери, театру" (Ф.Бекон).

Філософи-емпірики вважали первинним досвід, оскільки розум не містить нічого в собі такого, чого б не було в почуттях, у досвіді. На думку представників протилежного погляду, раціоналістів, пізнання як і знання повинно базуватися не на досвіді, а на роздумах.

Джон Локк критикував теорію вроджених ідей. Людина народжується без будь-яких ідей. Душа немовляти як чиста дошка, на ній лише з часом з'являються написи – у процесі взаємодії людини з навколишнім світом. Усі люди народжуються з рівними можливостями до духовного розвитку. У зв'язку з конкретними умовами життя у людей виникають різні погляди, формуються різне бачення світу.

За Гегелем, будь-яке пізнання є самопізнанням абсолютного розуму, адже для автора в основі всього, що існує, лежить розвиток абсолютних ідей.

Кант вважав, що Хаос світу явищ отримує упорядкованість лише у свідомості. За його переконанням предметний світ узгоджується з людським розумом, а не навпаки. Роздуми він відносив до спонтанної діяльності, відмінної від пасивного сприйняття, розум виконує функцію підведення чуттєвої інформації під єдине поняття. Відтак, людина спроможна пізнати тільки те, що вона сама створила.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел засвідчив, що в історії філософської думки існують різні теоретичні моделі пізнання світу: *емпіричне* (пізнання світу не розумом, а серцем, за допомогою почуттів та сприймання), *раціональне* (розум – основа пізнання світу та поведінки людей) та *агностицизм* (непізнання об'єктивного світу, не можливість виявлення його закономірностей й розуміння об'єктивної істини – по Канту).

Широко розглядається пізнання світу дитиною, її картина світу у психології.

Над цією проблемою працювали класики вітчизняної науки Л.Виготський, Л.Венгер, Дж.Гілфорд, В.Давидов, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, П.Якобсон, В.Петровський, Д.Богоявленська.

В традиційній психології можна виділити дві основні концепції розвитку, принципово важливі, з вивчаємої нами точки зору щодо пізнання світу дитиною дошкільного віку. Представники першої концепції вважають, що дитина пасивно сприймає досвід. Сторонники іншої концепції заперечують,

що дитина активно вивчає та сприймає досвід, може навіть конструювати власний світ.

Перша точка зору найбільш наочно представлена в дослідженнях біхевіористів – представників "теорії навчання" (Б.Скіннер). Ствердження про відносну "пасивність" дитини не означає, що вона не сприймає зовнішній світ. Вони не заперечують повністю готовності дитини сприймати та засвоювати нові знання, причому різні, але підкреслюють при цьому, що психіка дитини формується під впливом середовища. Також поведінкою дитини керують внутрішні потреби, але вони вважаються не підвладними контролю самою дитиною.

Механізм розвитку сприйняття світу дитиною вивчається як накопичення зв'язків та асоціацій між предметами, явищами, подіями і поведінкою.

На основі цієї концепції А.Бандурою та У.Мішелем була висунута "теорія соціального навчання": поведінка дитини формується не тільки завдяки зовнішньому підкріпленню, а й самостійним спостереженням за тим, що роблять оточуючі їх люди.

Представники іншого підходу вважають, що дитина безперервно вивчає й активно інтерпретує те, що знаходиться навколо неї. Дітям подобається досліджувати навколишній світ, а також синтезувати й аналізувати отриманий досвід. Тому те, чого навчилися діти, залежить в першу чергу від їх інтересів і являє собою відображення індивідуального розуміння дітьми навколишнього.

Першою ж головною складовою механізму становлення сприйняття світу виступає діяльність. Психологічні дослідження розкривають закономірність діяльності, як цілісність двох сторін її соціальної сутності "світу речей" та "світу людей". Проекція на "світ речей" – предметна діяльність, що забезпечує дитині засвоєння знань, вмінь та навичок, формування пізнавальної активності. Проекція на "світ людей" являє собою діяльність, що засвоює норми людських взаємовідносин, включає дитину у систему цих відношень. Дитина "примірює" себе до суспільства, а це, в свою чергу, стимулює її

соціальну активність. Предметний зміст соціального досвіду дитини описував у своїх працях Дж.Дьюї.

А.Петровський у концепції персоналізації обґрунтував наявність у індивіда соціогенної потреби "бути особистістю". Над цією проблемою працювали також І.Кон, Г.Мід, Р.Мертон, Т.Ньюком, Т.Парсонс та інші класики світової психології.

Навколишній світ, стосунки з людьми дитина сприймає через пізнання себе. Л.Виготський писав, що особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, що вона являє собою для інших. Це є процес становлення особистості"[41; 20].

До суті поняття "життєвих відносин" С.Рубінштейн відносить три елементи особистості: відношення до предметного світу, до інших людей та до самого себе.

Представники сучасної психологічної школи (Д.Фельдштейн, Г.Цукерман та інші) також доводять, що об'єкти зовнішнього світу не самі по собі впливаються на особистість, а через діяльність, коли стають її продуктами, - це й зумовлює формування "образу світу". Науковці стверджують, що "образ світу" у дитини – це сукупність різних образів, з-поміж яких є й поняття суб'єктивна "картина світу". Вона відображає особливості самої особистості, її внутрішнього світу, відношень з іншими [40].

Отже, поняття картини світу розглядається в психології як система просторів, що відображають смислові відношення суб'єкта зі світом. До структури цього поняття належать:

- "фізичний простір", пов'язаний зі ставленням дитини до довкілля;
- "соціальний простір", що характеризує ставлення до інших людей;
- "моральний простір, що відображає реальні норми та цінності;
- "особистісний простір", який виявляється у ставленні дитини до себе [171,206].

Ці ціннісні аспекти відображають характеристики сприйняття дитини, її

самопізнання, зумовлюють поведінку. Тобто, розвиток дитини, її успішна соціалізація залежить від взаємовідносин дитини з навколишнім світом, і від того, на скільки дорослі дозволяють дитині проявити себе в різних видах дитячої активності.

Проблема дитячої картини світу на часі виявляється також актуальною педагогічною проблемою, вона розглядається в різних аспектах (В.Абраменкова, Г.Віноградов, Н.Іванова, М.Осоріна, В.Сухомлинський та інші), проте все одно залишається недостатньо дослідженою. Сучасна педагогічна наука визначає **дитячу картину світу** як особливу систему світобачення, що вміщує в себе сукупність уявлень, смислових відношень щодо основних сторін взаємодії дитини зі світом та виявляється через різні види дитячої активності.

Але тривалий час проблема дитячої картини світу начебто не існувала. На попередньому етапі розвитку вітчизняної науки дитинство розглядалась як складова частина світу дорослих, який вирішував, **що** повинна думати та відчувати дитина.

В умовах нестабільного існування світу проблема дитячої картини світу та місця Дитинства у цьому світі як соціального феномену отримує особливого значення. Сучасне Дитинство, на думку науковців, стає більш активним у своїй рефлексії на навколишній світ, водночас як світ Дорослих стає більш віддаленим від дитинства.

Учені доводять, що поняття *індивідуальне ставлення до дитини та ставлення до світу Дитинства в цілому* - різні по суті. Вивченням цих аспектів опікуються сучасні вітчизняні та зарубіжні педагоги (Н.Іванова, Л.Калмикова, О.Кононко, М.Осоріна, О.Капіца та інші).

Система світобачення дітей дошкільного віку формується в контексті дитячої субкультури, яка є особливою системою існуючих у дитячому середовищі уявлень про світ та життєві моральні цінності[11]. Про їх якість можна судити з аналізу дитячих запитань, тверджень, складених дітьми казок,

оповідей тощо.

Саме дитяча субкультура сприяє включення дитини в навколишній світ, у світ взаємовідношень, в якому дитина пізнає світ Дорослих, однолітків та має можливість розкрити іншим своє світобачення, стати активним суб'єктом навколишнього світу.

Основною складовою дитячої картини світу є соціальний простір дорослих і ровесників. Питання про ставлення дитини до кожного з них пов'язане з поняттям локусу орієнтації – динамічної якості групи дітей, які виступають суб'єктом впливу на розвиток особистості в різні періоди дитинства. Цей локус орієнтації пересувається в процесі життєвого шляху в напрямку від соціальних груп дорослих до групи однолітків. І дуже важливо, щоб цей вплив на дитину відбувався в гармонійному сполученні [1, 9-10].

Дитяча субкультура, яка володіє невичерпним потенціалом варіантів становлення особистості, у сучасних умовах набуває значення пошукового механізму нових напрямів розвитку суспільства. „Суспільний дитячий погляд” – це погляд у завтрашній день, він демонструє необхідність звернення до аналізу картини світу, яка дуже швидко змінюється в дитячій свідомості для розуміння теперішнього й прогнозування майбутнього. Сьогодні різко погіршився показник якості життя сучасної дитини, особливо в морально-етичній сфері, критеріями якого є: ставлення до світу речей, інших людей, однолітків, самого себе, а також відсутність оптимістичної картини світу, радісного світовідчуття та віри в майбутнє. Основною причиною таких показників є ті зміни, які відбувалися в нашому суспільстві, складність перехідного періоду до європейської держави, масштабність і гострота його соціальних, культурних та економічних проблем. Аналіз суспільних процесів свідчить, що наразі найменш захищеною категорією населення є діти. Ми вже вказували на негативні умови, в яких відбувається зростання дитини. Знецінення моральних норм у стосунках між людьми призводить до зниження рівня виховання дітей, послаблення інтересу до навчання. Складні матеріальні

умови в сім'ях зумовлюють залучення частини дітей до дрібних спекуляцій, жебракування. Особливо складним є матеріальне становище в багатодітних сім'ях. Недостатньо здійснюються заходи щодо соціального й правового захисту дітей. Нині нараховується 51,1 тисячі дітей, які залишилися без піклування, та дітей-сиріт. Причому ця цифра щороку збільшується. Позбавлені постійної батьківської опіки, діти все частіше потрапляють у сферу інтересів кримінальних осіб, стають безпритульними, бомжами. Зростаюча дегуманізація відносин у дитячому середовищі виявляється в крайніх формах: у збільшенні дитячої жорстокості й злочинів, у загальній криміналізації дитячої субкультури – її мовлення, ігрових форм спілкування, загальних настанов [109, 4]. Не в останню чергу це пов'язано з кризою сім'ї, втратою традиційного авторитету батьків.

Крім цього, важливим чинником психологічного й духовного неблагополуччя дитини, що відбивається в її картині світу, є значний вплив на нього телеінформаційного середовища, яке сьогодні є вкрай складним, суперечливим і плинним.

2.4. Дитячий фольклор – складова субкультури дошкільників та молодших школярів

Особливе місце у змісті дитячої субкультури займає дитячий фольклор – унікальна, універсальна, безкінечна мовна й мовленнєва гра, пов'язана з осягненням багатств живого народного мовлення. Безкінечна тому, що є формою усної, а не писемної літератури, а значить кожний, хто використовує (промовляє, повторює) фольклор, робить це по-своєму, доповнюючи, змінюючи, збагачуючи й оновлюючи народні тексти. Твори дитячого фольклору певною мірою дають уявлення про складну картину світосприймання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Учені відзначають особливості сприймання й освоєння дітьми цих творів – емоційне включення, багатоваріантність відтворення текстів, їх вільну інтерпретацію. Діти безбоязно реконструюють твір, навіть якщо пам'ятають лише кілька слів з його традиційного варіанта, з величезним задоволенням створюють власні примовлянки, лічилки, загадки, колискові тощо, знаходячи їм відповідне місце у своєму житті, грі, спілкуванні.

Численні власні спостереження і спостереження вихователів, які брали участь в експериментальній роботі, дозволили виділити три групи колискових, у виконанні і створенні яких діти виявляли свою творчість.

У першу групу були включені „фонетичні” колісанки, зміст яких складає співання однієї фонем (а-а-а-, у-у-у-, о-о-о-, м-м-м-). Частина дітей при цьому правильно повторювали традиційну мелодію, більшість – намагалися зберегти ритм колискової.

До другої групи ми віднесли колискові-„однослови”. Їхній зміст складали численні повтори одного слова чи словосполучення („Ой, моя рідненька”, „Доня-доня”, „Ти моя дитино”, „Оля-Оля”, „Спи, спи, засинай”), у якому, однак, інтонаційно дитина висловлювала найніжніші почуття. Проговорюючи, вірніше, проспівуючи одне й те саме слово, дитина намагалася підкорити його загальному ритму й скорочувала, урізала (рід-рід-рідненька), розтягувала (доня-ня-ня-ня-ня), але не замінювала ніяким іншим.

Колісанки третьої групи були побудовані на основі класичних варіантів, у яких діти робили свої доповнення, зміни, забуваючи текст або бажаючи вставити щось власне, що, на думку дитини, найбільш підходить. Колискові цієї групи відрізняло відчуття ритму й рими, уживання емоційно забарвленої лексики. Наведемо кілька записів дитячих колискових, які ми віднесли до цієї групи:

Ой, люлечкі-люлі, прилетіли гулі,

Прилетіли гулі, ой, люлі-люлі.

Баю-баю, баю-бай,

Вночі на полянці,

Спи, маленька, засинай,	Танцювали зайці,
Дам тобі смачного	Танцю-танцювали,
І всього такого.	Спати полягали.

Ой, літав горобець,	Зайчики мохнаті,
Він такий молодець.	Вовки страшнуваті,
Ну а ми будемо спати,	А я тебе обійму
Ні на кого не звертати.	І до себе покладу.

Аналіз записів колисанок, складених дітьми, засвідчив, що діти, які мали гарно розвинене мовлення, використовували колисанки першої й третьої групи, діти з низьким рівнем мовленнєвого розвитку – переважно колискові першої й другої групи. Незалежно від змісту тексту більшість дітей інтонаційно виразно виконували колискові пісні, висловлюючи в них відповідні почуття.

Дитяча мовленнєва творчість виявляється також у відтворенні та складанні забавлянок і примовлянок. Діти проговорюють їх за власною ініціативою, перебуваючи в стані збудження, емоційного підйому, при цьому вони ритмічно рухаються (підстрибують, виконують змахи руками, пальчиками, окремими предметами, кружляють). Крім того, діти залюбки повторюють тексти, раніше почуті від дорослих, доповнюють, змінюють, тобто відтворюють їх творчо.

„Водичка, водичка, умий моє личко, щоб воно блищало, сонце цілувало” (Марійка Т.), „Ладки, ладусі, їздили до бабусі, подарувала „чупа-чупс” замість ладиків-ладусь” (Рома Ю.), „Кашка-малашка, засмажили барашка, він сидить не плаче, на лавці скаче” (Іванко С.), „Дристі-писті, ми в намисті. А намисто не просте, а намисто золоте” (Марина С.), „Дівчатка-бульки, голубі кульки, на ниточку намотані, ось вони” (Олена Я.). „Сидить кішка на віконці, заглядається на сонце, кошенятко – на подушці, а папуга – на старушці” (Сергійко Б.). А ось забавлянки Олени Янцур:

Сніжиночка, сніжиночка,	Сонечко встало,
-------------------------	-----------------

Пушиночка, пушиночка,
Маленька, красивенька
Сіла біля вікна.

Людей привітало.
Усіх воно любить,
А дітей голубить.

Взяла її в руки я – розтанула вона.

Котик Тутті є у нас. Сіренький, красивий.

Я візьму його – муркоче, значить він щасливий.

Дослідник Т.І.Алієва, яка вивчала особливості відтворення дітьми текстів забавлянок, засвідчила, що в процесі експериментального опитування відомий текст забавлянки діти відтворили у понад 20 варіантах, причому кожного разу дитина не прагнула створити свій варіант, сказати по-іншому, а просто відтворювала по пам'яті відомий текст, і, якщо не пригадувала якихось окремих слів первинного тексту, легко вставляла свої, які, на її думку, виявлялися доречними. Ще раніше аналогічні результати одержала А.Г.Арушанова.

Ми також пропонували дітям старшого дошкільного віку відтворити примовлянки („Сонечко, сонечко, виглянь у віконечко...” і „Сорока-ворона”) і одержали 12 варіантів „Сонечка” й 7 варіантів „Сороки”. Їх аналіз засвідчив, що діти добре відчують ритм, риму народного поетичного тексту, легко замінюють слова первинного тексту власними, привносять в текст прикмети сьогодення. Наведемо кілька варіантів, змінених дітьми на власний манер.

Сонечко, сонечко,
Виглянь у віконечко.
Там твої діточки
Їдять смачні прянички.

Сонечко, сонечко
Сіло на віконечко.
На вікні стрибає,
На нас поглядає.

Сонечко, сонечко

Сонечко, сонечко, поглянь із-за хмарки

Стука у віконечко,

І зігрій квітки, пташок і мене (Сабіна С.)

Шоколадки просить, Грошки розносить.

Заклички, примовки, щедрівки й колядки, що за змістом є звертанням до природи, втратили свою первинну магічну функцію, набули рис

розважальності. Перед Днем святого Миколая, 19 грудня, ми пояснили дітям значення цього свята, його історію ц запропонували скласти залички, у яких попросити святого про виконання новорічних побажань. Віршики, складені дітьми, за своєю формою й мовленнєвими характеристиками співвідносяться з відомими народними жанрами.

Ти, матусю, не журися,	У день святого Миколая
А на мене подивися,	Усім людям я бажаю
Подаруй мені сестричку,	Миру, грошей і тепла,
І ще красиву птичку (Настя Г.)	І ще всякого добра (Марк Г.)

У день святого Миколая	Ти, святий Миколай,
Велику машину собі бажаю(Женя С.)	Ти мені дарунків дай (Вадик С.)

Скоро прийде Новий рік,	Сніжиночка, сніжиночка,
Нехай з неба пада сніг,	Сідай мені на руку,
Щоб веселі діти грали,	Послухай, що я хочу,
Дружно пісеньки співали (Лєра К.)	А тоді принеси (Маша Т.).

Пішов дощик – довгі ніжки	Хтось не дуже добрий Осінь побачив –
По золотому даху	пожовтіло.
Втомився, зупинився,	Хтось не дуже розумний плаття їй
Засміявся, і веселкою став	подряпав – опало листя.
(Ігор Т.)	Хтось не дуже чесний всі клаптики зібрав –
	Стоять голі віти.
	(Сергій С., Оленка В.)

Коти бажають вчитися	Сходило (сонце) прийшло
В дитячому садочку.	Вилито (дощик) знайшло
Там спати вдень на ліжечках,	Розлито (калюжі) посушило

І бігати всю нічку (Маринка Ф.)

Кружалок (дітей) випустило
(Маріка К.)

Результати нашого дослідження (Н.Гавриш, 1991) присвяченого вивченню особливостей усвідомлення дітьми переносного значення прислів'їв та приказок довели, що діти виявляють інтерес до незвичайного змісту цих виразів, прагнуть усвідомити їх значення, проте вагаються в розумінні та інтерпретації. Ми запропонували дітям пояснити значення безобразних і образних прислів'їв, причому останні спочатку було дано дітям поза контекстом, ізольовано. Прислів'я, що мають пряме значення, типу „Добре діло втіха, коли ділу не поміха”, „Хто не працює, той не їсть” діти усвідомлювали досить легко й пояснювали правильно. Образні ж прислів'я, з переносним значенням, наприклад, „Лякана ворона і куца боїться”, „Не моє просо, не мої горобці – не буду й відганяти”, „Танцювали, танцювали, та й не вклонилися”, діти прагнули пояснити, відтворюючи наочний одиночний образ, відповідний до конкретної ситуації. Абстрагована ж сутність прислів'я залишалася для більшості дітей закритою. У дітей виникали асоціації, причому часто не на зміст всього прислів'я, а на якесь окреме слово, і саме це заважало їм відійти від конкретної ситуації до узагальненого образу. Наприклад, про прислів'я „Танцювали...” – це як ми танцювали польку”, „Артисти по телевізору танцюють, а потім так кланяються (показує) глядачам”, „Вони погано виступали, а вклонитися не захотіли. Глядачі їм не аплодували”, „Якщо ти не вмієш танцювати, то не треба виступати”. Про прислів'я „Не моє просо...” – „Коли взимку холодно, треба пташкам давати їсти, хоч вони й не твої”, „Одному хлопчику подарували папуг у клітці, він їх годує”. Про прислів'я „Лякана ворона і куца боїться” – „Ворону налякали, вона тепер боїться літати”, „Хтось там сидить у кущах, а ворона боїться”. Така ж конкретність характерна й для складених за прислів'ями казок і розповідей. Ось кілька прикладів: „Ворона летіла. Побачила вона дерево й вирішила

посидіти на гілочці. Та раптом хтось у кущах зашарудів. Ворона так перелякалася, що навіть випустила з рота шматочок сиру. А то просто їжачки там шаруділи”. „Якщо виступає артист, танцює або співає він має вклонитися, щоб йому поаплодували”. „Прийшла зима. Холодно, сніг лежить. Пташкам їсти нічого. А хлопчик побачив, що пташки хочуть їсти, вийшов з бабусею у двір, насипав зерняток. Нехай горобчики поїдять. Діти мають піклуватися про пташок”.

Проте частина дітей виявила розуміння узагальненого значення прислів'їв та приказок. Діти склали розповідь з доречним використанням образних висловлювань. Наведемо кілька прикладів: „Одного разу дівчинка пішла до лісу зі своїми подругами. Вони хотіли збирати гриби. Інші дівчатка збирали собі гриби, а ця дівчинка так усього боялася, що тільки й дивилася, де що там хруснуло. Усі прийшли з грибами, а вона з порожнім кошиком. А подруги їй сказали: „Лякана ворона й куща боїться”. „Одного разу синочок і донечка хотіли привітати свою матусю з днем народження. Вони зробили для неї подарунки. Синочок виліпив з пластиліну літак, а донька намалювала квіти. Настав день народження. Подарунки лежали на столі, а вони побігли гратися на вулицю. Самі зробили, а подарувати не подарували. Тільки на другий день подарували. Якщо ти щось робиш, треба закінчити справу”.

Дітям також подобається відгадувати загадки, розв'язувати різноманітні інтелектуальні складні завдання. Діти інтуїтивно відчують побудову загадки, доцільність використання образних засобів, що пояснює факти вдалого складання ними загадок-описів (таких найбільше), загадок-метафоричних образів (вони є показниками високого рівня інтелектуального розвитку, уяви) і побудованих на порівнянні. Ми помітили, що серед складених дітьми загадок багато поетичних текстів. Вони охоче складають власні загадки. Проілюструємо сказане складеними дітьми загадками.

Загадки-описи:

„Довжина, довжина, ні початку, ні кінця” (дорога), „Два квадратики, чотири вушка, вона моя нічна подружка” (подушка), „Червоний молодець із зеленою чуприною, ціле літо сидить в городі” (томат), „На одній зеленій ніжці стоїть синенька квітка”, „Маленький, пухнастий, перехитрив людоїда” (кіт у чоботях), „Весною вони ростуть, а восени землю вкривають і спадуть” (листя), „Дістати неможливо, піймати неможливо, а завжди над головою” (небо), „Яка гарна моя подруга: можна її за руку взяти, можна чай пити, а потім помити” (чашка).

Загадки-метафоричні образи:

„Сонечко, яке горить кожного вечора” (лампа), „Стоїть даїшник на одній нозі, без рук і з трьома очима” (світлофор)”, „Жовтий човник пливе озером” (качка), „Жовті клубочки ходять біля квочки” (курчата), „Залізний птах небом літає” (літак), „Зелена красуня, плаття з голок” (ялинка), „Їде хатка з віконцями на колесах” (автобус), „Виросло на дереві оранжеве сонечко” (апельсин).

Загадки, побудовані на основі порівняння й зіставлення:

„Немає шапки – є відро, немає носа – є морква, якщо в хату занести, помре” (сніжна баба), „Ні голок немає, ні листя, а на галявині росте” (гриб), „Зелена, але не жабка, колюча, але не їжак, стоїть і не ворухиться” (ялинка), „Кругла, але не диня, кисла, але не лимон, і завжди допомагає” (вітамін), „Він схожий на кран, але не кран. Сірий, як миша, але не миша” (слон). „Лікує, а не лікар, стукає, а не майстер” (дятел), „Уночі багато, а вранці не знайдеш жодної” (зірки).

У процесі ознайомлення дітей з творами літератури й фольклору значущість деяких жанрів та інтерес дітей до них у певні періоди дошкільного дитинства змінюється, що пояснюється потребою цих форм мовної та ігрової культури для зростаючої особистості. Так, інтерес дітей до забавлянок й утішок поступово зменшується, зате з'являється інтерес до самостійного складання коротких ритмічних віршів, примовлянок, що супроводжують

дитячі ігри, спілкування, рухи. У старшому дошкільному віці діти виявляють зацікавленість загадками, лічилками, дражнилками, скороговками. Власне в цих формах фольклору діти виявляють свою творчу активність.

Фольклористи вважають прозивалки (дражнилки), лічилки з усіх жанрів дитячого фольклору є чи не найбільш „дитячими” (С.Бесикало, Ф.Борщевський, О.Новіков). Автори відзначають, що в дражнилках, цій своєрідній формі самовираження, яскраво виявилися особливості дитячої естетики, безпосередність дитячої реакції в момент сварки чи суперечки на слова-образи, жести, гримаси, а то й дії. Прозивалки будуються як твердження чи як звернення, вони мають чітку ритмічну будову, чітке римування, часто насичені цікавими звукосполученнями, негативно забарвленою лексикою. Ці характерні ознаки ми також відзначали в текстах складених дітьми дражнилок.

Личко не мила,	Я – розумний. А ви – ні!
Черевички не сушила.	Тільки заздрите мені! (Тарас Е.)
Чапа-чапа по болоті,	
Мила руки у компоті. (Маринка Ф.)	
Твої зуби миша з’їла,	
На горище потягнула	
Звідти в річку покидала	
Таку пісню заспівала:	
“Сусі, мусі, каламусі!” (Богдан М.)	

Я не смачний оладок, а звуть мене Владик

Я жила в бабусі, звуть мене Маруся.

Потенційно багатими для прояву творчості є лічилки – найпоширеніший спосіб розподілу ролей у грі. В основі багатьох з них лежить прихована лічба, часто у вигляді переінакшених числівникових форм. За даними відомого лінгвіста Г.С.Виноградова, одержаними у двадцятих роках, лічилку „Один, два, три, чотири, п’ять вийшов зайчик погулять...” діти, які брали участь в обстеженні, повторили у двадцяти чотирьох варіантах. А Т.І.Алієва в 90-х

роках від сорока дітей одержала понад двадцять варіантів цієї лічилки. Різноманітні цікаві приклади складання й творчого відтворення дітьми текстів лічилок як доказ животворності дитячого фольклору було зафіксовано й у ході нашого експерименту.

Отже, увага до творів дитячого фольклору, як призначених для дітей, так і складених ними, дає змогу наблизитися до розуміння дитячої картини світу як важливої складової субкультури дошкільників та молодших школярів.

2.5. Становлення особистості дитини в просторі дитячої субкультури

У сучасній соціологічній літературі, незважаючи на полярність позицій окремих авторів та наукових шкіл, виховання (цілеспрямований педагогічний процес) розглядається як соціалізуючий механізм суспільства. Отже, ключовим питанням, пов'язаним з обґрунтуванням виховної системи, що включає дитину в процес соціалізації як суб'єкт, виявляється співвідношення в цьому процесі двох взаємозалежних й водночас відокремлених один від одного процесів: засвоєння в спеціально організованому навчанні суспільного досвіду, закодованого в артефактах культури, які підростаюче покоління повинне засвоїти; та самостійне набуття дитиною індивідуального досвіду в суспільних стосунках з оточуючими.

Сформувалися два протилежних наукових підходи, перший з яких абсолютизує освітньо-виховний процес як джерело соціального досвіду дитини, другий – надає первісне значення активному привласненню дитиною соціального досвіду. Як завжди, істина перебуває посередині – соціальний розвиток дитини є результатом її соціалізації й виховання водночас. Набуття його відбувається, на думку науковців, трьома взаємопов'язаними шляхами.

По-перше, соціалізація відбувається стихійно, оскільки дитина як член людської спільноти з перших кроків життя вибудовує власну траєкторію

розвитку, не просто пасивно вбираючи впливи навколишнього середовища, а в процесі взаємодії з оточенням привласнює соціальний досвід. Необхідно лише дати можливість дитині „знайти себе”. Переживаючи й проживаючи численні соціальні почуття в повсякденних стосунках з оточенням, порівнюючи свої дії з вчинками інших людей, оцінюючи власні можливості, дитина поступово відкриває себе, відбувається формування її Я-концепції, без якої неможливе становлення людини як члена соціуму.

По-друге, опанування соціальним надбанням відбувається також як цілеспрямований процес, як унормовані, спеціально організовані просвіта, виховання та навчання. Через особливі форми навчальної діяльності відбувається формування соціальних уявлень, знайомство з національними традиціями, народною мудрістю, гумором, відбитими у фольклорі, жанрах сміхової культури; дитина вчиться розмірковувати, знаходити відповіді на болючі життєві питання. Отже, цей аспект теж відіграє велике значення в соціальному розвитку особистості.

По-третє, соціальне становлення дитини відбувається також і як спонтанний процес. За твердженням Дж.Боулі, людина успадковує певні знання про світ як сукупність пристосувальних досягнень попередніх поколінь, що склалися в ході еволюції [168, 173]. Це вказує на значні можливості внутрішніх передумов суб'єктності дитини в процесі соціалізації. У сприятливій ситуації соціального розвитку можна забезпечити істотні позитивні зрушення в набутті дитиною соціальної досвідченості. Так, спільна продуктивна чи ігрова діяльність змусить дитину діяти відповідно до соціальної ситуації, узгоджувати свої дії з діями й намірами інших учасників ситуації. У спільній діяльності більш яскравими і особистісно значимими стають переживання радощів, успіху чи втрати.

Абсолютно погоджуємося з думкою Н.Голованової про те, що надання пріоритету нормативному аспекту соціалізації, який реалізується передусім у навчально-виховному процесі, попри значення процесу набуття дитиною

власного досвіду, унеможливилює реальні досягнення дитини в соціальному розвитку. Світ безкінечно змінюється, і людина приречена на життєтворчість протягом усього життя, вона має постійно збагачувати свій життєвий досвід. Автор наводить висловлювання М.Мамардашвілі про те, що „будь-які соціальні інституції”, досягнення людського буття не зберігаються, як пам'ятники, вони знову народжуються. Тобто, „людина є такою істотою, виникнення якої безперервно відтворюється, з кожним індивідуумом і в кожному індивідуумі” [44, 172-173].

Зазначимо, що сучасна наука розглядає соціальний досвід як провідну соціологічну характеристику особистості в конкретній соціальній структурі (І.Зверева, Н.Головіна, А.Капська, І.Кон, С.Савченко, О.Харчев та ін.).

На нашу думку, більш узагальнюючою характеристикою є соціальна компетентність, яка в тому числі передбачає й наявність у дитини певного соціального досвіду побудови взаємин, є показником, певною мірою результатом сформованості такого досвіду, соціального розвитку та соціальної навченості дитини.

У нашому розумінні **соціальна компетентність** – це складна полікомпонентна властивість особистості, її інтегральна якість, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості. У структурі соціальної компетентності ми слідом за науковцями (І.Бех, С.Литвиненко, О.Кононко, Т.Піроженко, Р.Пріма, Н.Шиліна та ін.) виділяємо емоційно-ціннісний, соціально-когнітивний та комунікативний компоненти. Емоційно-ціннісний компонент соціальної компетентності обумовлюється здатністю учнів адекватно оцінювати власні та реагувати на емоційні прояви інших, сприймати себе в контексті відносин з однолітками та дорослими. Соціально-когнітивний компонент виявляється в сукупності соціальних уявлень, інтересів, ціннісних орієнтацій дітей, свідчить про здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи.

Йдеться також про готовність дитини ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних стосунків, уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, уміння правильно визначати особливості емоційного стану себе та інших людей, уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими й реалізувати їх у процесі взаємодії. Структурна та змістовна характеристика соціальної компетентності дитини буде неповною, якщо не враховувати такий її важливий компонент, як комунікативна компетентність, з огляду на роль мови й мовлення в людському житті.

Науковці відзначають, що формування соціальної компетентності як показника соціалізованості дитини відбувається в процесі різноманітних видів дитячої діяльності через засвоєння широкого кола соціальної інформації, навичок та вмінь; у процесі спілкування з людьми різного віку, у межах різноманітних соціальних груп, передусім у дитячому співтоваристві через поширення системи соціальних зв'язків та стосунків, засвоєння соціальних символів, настанов і цінностей; у процесі виконання різних соціальних ролей через засвоєння моделей соціальної поведінки. Отже, процес формування соціальної компетентності дитини неможливий поза контекстом дитячої субкультури, а також передбачає активне включення дитини в діяльнісний процес соціальної дійсності.

Процес формування соціальної компетентності в просторі дитячої субкультури повинен будуватися з урахуванням вікових особливостей молодших школярів.

Дослідники зауважують, що з початком шкільного навчання змінюється соціальна ситуація розвитку дитини (Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, В.Давидов, О.Леонтьєв), яку утворюють єдині й неповторні специфічні для певного віку відносини між дитиною й середовищем, що визначають: об'єктивне місце дитини в системі соціальних відносин, та відповідні очікування й вимоги, що висуває перед нею суспільство; особливості розуміння й ставлення дитини до власної соціальної позиції та своїх взаємин з

оточуючими.

Молодший школяр робить крок на шляху від сімейної залежності до індивідуальної самостійності, на якісно новому рівні реалізує потенціал розвитку як активного суб'єкта пізнання навколишнього світу та самого себе. Дитина починає переживати себе „соціальним індивідом” (Л.Божович), у неї з'являється усвідомлення власного соціального „Я” [29, 232]. Спочатку вона усвідомлює себе як суб'єкта дії, а пізніше – як соціального суб'єкта (суб'єкта взаємин), хоча таке усвідомлення має не раціональний, а переважно суттєвий (інтуїтивний) характер.

Розширюючи та встановлюючи соціальні зв'язки, шести-семирічна дитина освоює власний психологічний простір і можливість життя в ньому (О.Кононко, Т.Пироженко). Дитина починає усвідомлювати й переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердитись серед однолітків та дорослих. Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку. Науковці підкреслюють величезне значення формування й забезпечення емоційно-позитивного ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості кожної нормально розвиненої дитини, та підкреслюють необхідність педагогічної підтримки позитивної самореалізації й коригування соціально засуджуваних і небезпечних її напрямків (О.Кононко, Г.Кошелева, В.Кудрявцев).

Отже, соціальний розвиток молодшого школяра постає як взаємозв'язок соціалізації, тобто оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння й відтворення, та індивідуалізації – набуття самостійності, відносної автономності передусім у колі ровесників, у дитячому співтоваристві. Якщо під час входження дитини в шкільний соціум встановлюється рівновага між процесами соціалізації та індивідуалізації, з одного боку, дитина засвоює цінності та норми соціуму, а з іншого – має індивідуальний внесок у спільній життєдіяльності, то відбувається її інтеграція в соціум, трансформація

особистості й середовища – той гармонійний і гуманний результат, до якого ми й прагнемо. І ще один висновок, якого ми дійшли в результаті вивчення теорії проблеми. Дорослий відповідально намагається впливати на соціальний розвиток окремої дитини, щоб допомогти їй стати повноцінним членом соціуму. Педагог також намагається взаємодіяти з дитячим співтовариством, спрямовуючи його на визнання й застосування законів соціуму. Проте безпосередньо впливати на збагачення чи корекцію дитячої субкультури, носієм якої є співтовариство дітей, він не в змозі. Лише створюючи сприятливі умови для набуття дітьми соціального досвіду, забезпечуючи набуття соціальної обізнаності, збагачуючи соціальні переживання в дитячому співтоваристві ми можемо опосередковано впливати на зміст, форми ідеального, духовного здобутку, яким є дитяча субкультура. Але це тривалий і дуже складний процес, заради успіху якого дорослі повинні об'єднати свої зусилля. Це дуже важливе завдання, оскільки змінена, збагачена дитяча субкультура позитивно вплине на кожну конкретну особистість, яка стане членом дитячого соціуму.

З огляду на центральну проблему нашого дослідження (Л.Варяниця, 2005) – соціальний розвиток дитини в контексті дитячої субкультури в освітньому процесі школи – зазначимо гостроту питання про роль педагога, який урахує умови сімейного виховання й реалізує стратегію виховання, спрямовану на розкриття особистісного потенціалу та здібностей дитини.

Фахівці характеризують дві можливі позиції вчителя, пов'язані з типами авторитету – реальним чи мнимим. Ця розбіжність мнимого й реального авторитету вчителя в наших школах має певні соціальні причини, одна з яких обумовлена природою шкільної освіти, протиставленням учителя учневі. Воно наявне в усіх школах більшою чи меншою мірою й незмінно впливає на всю атмосферу в школі. Протиставлення має два аспекти. Перший – соціокультурний, оскільки вчителів об'єднує одна субкультура, а учнів – інша. На думку Л. Попової, у сучасних умовах діалог „учитель – учень” нерідко

набуває характеру міжкультурного діалогу або діалогу людей, які належать до різних субкультур [160]. І це заважає співробітництву, оскільки переважна більшість учителів прагне керувати класом, а не спілкуватися з дітьми. Інший аспект – статусно-рольовий: учитель – представник держави, він – офіційна особа, керівник, а дитина – підлеглий, який виконує його накази й завдання. Тінь держави лежить на всьому. Наприклад, журнал, у який учитель виставляє оцінки, – державний документ (якщо учень, не дай Боже, щось зробить з журналом...). Про це зауважує С.Харрісон: „Сьогодні школи майже не зайняті навчанням – вони контролюють, насаджують доктрини, порушують людський дух” [202 86]. Його думку продовжує С.Соловейчик, зазначаючи, що здатність учителя лише управляти дітьми, а не жити з ними одним повноцінним життям, робить учнів нещасливими, мінімізує високі цілі школи взагалі [185].

Однак нині розрив між поколіннями збільшується, це намагаються пояснити тим, що різко змінилася ідеологічна складова культури. Багато педагогів виросли, одержали освіту й сформувалися як особистості в радянському та на початку створення пострадянського суспільства й продовжують дотримуватися його ціннісних орієнтацій. Уявлення, ідеали й переконання, що були й залишаються „своїми” для педагогів зрілого віку, нерідко є зовсім „чужими” для їхніх учнів.

Молодший школяр відчуває гостру потребу у визнанні та прийнятті його іншими, особливо близькими та значущими для дитини однолітками та дорослими. Задоволення цієї потреби суттєво впливає на характер відносин дитини з оточуючими та на особливості поведінки й визначає життєву позицію дитини, яка формує особистість. Тому необхідна терпимість з боку вчителя, усвідомлення вікових та індивідуальних особливостей учнів, урахування специфіки спілкування та взаємодії й надання їм простору для особистісного зростання в суспільних стосунках.

У спілкуванні та взаємодії з однолітками школярі намагаються пізнати психологічну межу іншої людини, партнера у спільних діях [117]. Це особливо

характерне для молодших школярів 6-7-річного віку. Коли вони їдуть усім класом на будь-яку екскурсію в транспорті, то звичайно доводять навколишніх дорослих своєю безперервною метушнею: то смикають один одного, то щипаються, то сідають на коліна в три поверхи ц потім купою малою падають у прохід, регочуть, щось викрикують. У цій формі виявляється їхнє бажання в активних діях досліджувати психологічні границі один одного: де починається самість іншої людини, куди я можу дійти у своєму впливі на неї, перш ніж зупинять. Можна сказати, що ця метушня допомагає дітям дослідним шляхом одержати багато корисної інформації про психологічну дистанцію, яку потрібно враховувати в різних ситуаціях спілкування. Адже молодший шкільний вік – це сенситивний період для навчання соціально-комунікативним навичкам. Для розвитку соціального „Я” дитини ці навички так само важливі, як наявність вітрил на щоглах вітрильника. Без них вона не зможе вільно рухатися хвилями життєвого моря.

Соціально-дослідницька діяльність молодшого школяра спрямована не лише зовні, на вивчення особливостей побудови взаємин з однолітками та дорослими. Дитина продовжує пізнавати себе. Цей процес нерідко проходить дуже болісно. Криза семи років характеризується невпевненістю в собі й відчуттям неповноцінності, тому будь-які оцінки сприймаються як остаточний вирок, діти гостро переживають насмішки та будь які інші ознаки неприйняття й відвернення. Дорослому іноді буває важко зрозуміти, якою трагедією стає для дитини ситуація, коли дівчинку в класі висміяли за незграбне платтячко або навіть за п'ятірку. Катастрофа, якщо дівчинка, яка подобається школяреві й на почуття якої він розраховує, раптом вдарить його по щоці. Деякі хлопчики та дівчатка довго пам'ятають ці роки.

Сказане підтверджує висновок науковців про те, що зовнішні впливи з боку однолітків, а також педагогічні приймаються особистістю вихованця, набувають для нього особистісного смислу лише в тому випадку, якщо вони не лише детерміновані значимістю для соціального оточення, але й значимі для

соціального життя самої особистості (І.Кон, М.Лісіна, С.Рубінштейн, В.Слободчиков та ін.). Джерелами соціальної обізнаності, сформованої соціальної компетентності є їхні власні дії в різноманітних життєвих ситуаціях, передусім тих, що пов'язані зі шкільним життям, переживання цих ситуацій, роздуми над вчинками інших людей, можливість обговорити результати спостережень з тим, кому дитина довіряє. Не меншого значення набуває опосередкований досвід літературних героїв, персонажів кіно, мультфільмів, образотворчого мистецтва, їхні вчинки, успіхи та невдачі, їхні переживання. Усі ці враження дитина переробляє у свідомості, привласнює, збагачуючись тим самим. На жаль, у початкових класах школи, особливо в першому-другому класі літературні тексти, музичні та інші художні твори не розраховані на відверте обговорення соціально-психологічних проблем, ситуацій. За допомогою цих творів учитель вирішує передусім завдання навчити дитину писати, читати, складати речення тощо. Водночас шести-семирічки гостро потребують іншого змісту спілкування для збагачення свого соціального досвіду.

У практиці початкової школи в більшості педагогів присутнє уявлення, що соціальне життя дітей молодшого шкільного віку – галузь, яка тільки зароджується й тому не заслуговує на значну увагу. Відтак, процес виховання та навчання в масовій початковій школі до соціальних аспектів розвитку дітей практично не звертається. Як результат такого педагогічного ігнорування – збіднений особистісний розвиток окремих школярів та дитячої субкультури загалом. Школа, посилено орієнтуючи дітей на засвоєння програмного матеріалу з навчальних дисциплін, майже не реалізує їхній особистісний потенціал. Водночас дитина разом із шкільною, а іноді навіть активніше засвоює „програму соціалізації”. За словами Р.Бернса, цю програму важко чітко усвідомити, неможливо зафіксувати в категоріях навчальних досягнень, проте „завдяки їй формується емоційне та соціальне життя дитини, її уявлення про себе та про те, що думають про неї інші” [23, 249]. Тому одне з

найважливіших педагогічних завдань початкової школи має бути пов'язане із забезпеченням умов для набуття дітьми соціальної компетентності, соціального досвіду передусім у просторі дитячої субкультури та в інших контекстах їхнього життя.

Представимо схематично, як складається соціальний досвід, соціальна компетентність молодшого школяра в просторі дитячої субкультури в умовах освітнього процесу початкової школи (рис. 2.5).

Проаналізуємо наведений малюнок. Особистість дитини поступово розширює коло своїх соціальних знань та навичок, і в кожному колі знання збагачуються змістовно, виступаючи, з одного боку, умовою адекватного включення дитини в соціальну ситуацію, а з іншого, - показником готовності переходу на наступний рівень соціальних відносин.

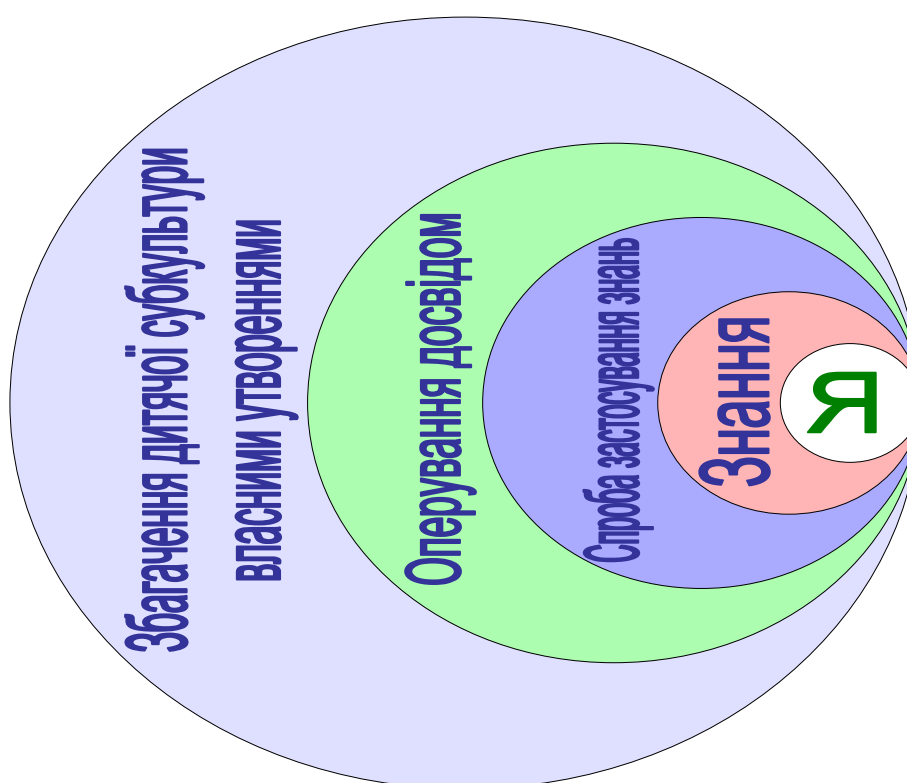


Рис. 2.5. Діяльнісна структура соціальної компетентності

Коло „Знання” відбиває той обсяг інформації, яку дитина накопичує з різних джерел, неоднозначно їх усвідомлює та структурує, застосовуючи для

пояснення подій та явищ, з якими вона стикається. Ці знання в процесі первинної соціалізації забарвлюються певними емоційними переживаннями, поступово формуються в ціннісні ставлення до людей та до себе як члена соціуму.

Спроба розширити свій первинний соціальний досвід і застосувати його відбувається тоді, коли дитина виходить за межі першої соціальної інституції, намагається застосувати здобуті знання в спілкуванні, взаємодії з ровесниками. На схемі це позначено колом „Спроба застосування знань”. Таке розширення відбувається за допомогою апробування різноманітних соціальних ролей (друга, сусіда, однокласника, брата, партнера в грі тощо), переживання численних ситуацій подолання конфліктів, домовленостей, перемог, соціальних експериментів тощо.

Система „Оперування досвідом” розкриває шляхи цілеспрямованого педагогічного впливу на процес соціального становлення особистості молодшого школяра. Навчальний процес школи створює для дитини надзвичайно складні умови, у результаті чого учень має можливість збагатити свої когнітивні соціальні уявлення, проте обмежений у практиці реалізації одержаних знань. Він одномоментно діє, так би мовити, у двох площинах – у системах „учитель-учень” та „учень-діти”, причому мотиваційно, змістовно, емоційно ці системи майже не збігаються.

Останній шар схеми демонструє, що здобутий соціальний досвід, власне світобачення дитина привносить у стосунки з однолітками, різні форми взаємодії, доповнюючи загальний колір власними тонами та відтінками. Розвиваючи власну Я-концепцію, дитина поступово формує власне соціальне обличчя, знаходить своє місце в колі дитячого співтовариства.

У процесі соціалізації дитина відчуває різнобічний вплив – по-перше, з боку дорослих: батьків, старших членів родини, вихователів дошкільних закладів, шкільних учителів. По-друге, це вплив з боку дитячого співтовариства, членом якого є сама дитина, і вона мусить підкорятися

законам цієї спільноти. Всі названі й неназвані агенти соціалізації діють, як правило, одночасно й разом з тим відокремлено, автономно. Отже, конкретна дитина опиняється на перехресті численних неузгоджених соціалізаційних впливів. Завдання педагога, в нашому випадку вчителя початкової школи, – забезпечити, на основі реалізації сукупності педагогічних умов цілеспрямований системний вплив на процес соціалізації молодших школярів. Аналіз теоретичних досліджень з проблеми соціалізації дітей дав змогу визначити найбільш оптимальні умови сприяння їх активному соціальному розвитку й вихованню. Ефективність означених умов перевірялась під час експерименту, результати перевірки будуть представлені нижче. Проте, окреслюючи теоретичні позиції, що слугували підґрунтям експериментальної роботи, зазначимо, що забезпечити системність цілеспрямованого соціалізуючого впливу на виховання молодшого школяра можна лише за умови, якщо педагог визначить чітку педагогічну стратегію. Згідно з ідеєю, запропонованою відомим філософом К.Абульхановою-Славською та конкретизованою Н.Головановою, стратегія соціалізації характеризується такими ознаками: вона повинна мати загальний педагогічний задум організації соціальної роботи; бути спрямована на розв'язання засобами виховання тих протиріч, які виникають у процесі соціалізації між бажаним для дитини й реальним; вона повинна проектувати певне „поле” активності, творчості, спонукаючи дітей до пошуку власного способу розв'язання життєвих проблем. Тобто, забезпечуючи одержання дитиною необхідної сукупності інформації, у тому числі соціалізаційної, педагог надає учням можливість для особистісної самореалізації в просторі дитячої субкультури як одного з найважливіших агентів соціалізації. Осмислення теоретичних основ дало змогу визначити такі вектори соціалізуючого педагогічного впливу:

- застосування художніх творів та робота з ними в навчальному процесі повинні сприяти формуванню у свідомості дітей позитивних соціальних стереотипів, пропонувати їм готові образи, моделі

соціальної поведінки, розвивати інтерес до суспільного життя, уточнювати уявлення про закони соціуму;

- набуття досвіду соціальних стосунків у спільній ігровій та продуктивній діяльності дає змогу кожному приміряти різні соціальні ролі, опановувати різні групові форми взаємодії дітей в діяльності, навчитися узгоджувати власні та колективні інтереси, потреби, цілі;
- забезпечення становлення дитини як соціальної особистості неможливе без опанування способів саморозвитку, доступних для дітей цього віку, розвитку рефлексивного мислення, орієнтації на пізнання самого себе.

2.6. Дослідження особливостей впливу дитячої субкультури на рівень соціалізованості дошкільників та молодших школярів

Вважаємо за необхідне представити в даній монографії не лише матеріали теоретичного, але й експериментальних досліджень, які проводились з різними категоріями дітей протягом шести років. Метою одного з експериментальних досліджень було з'ясувати особливості впливу дитячої субкультури на процес соціалізації дошкільників та молодших школярів, які виховуються в у різних соціальних умовах. Дослідження передбачало виявлення особливостей набуття дитиною життєвого й соціального досвіду, визначення способів передачі та застосування цього досвіду, вміння налагоджувати стосунки з однолітками та дорослими.

Процес соціалізації молодшого школяра відбувається під впливом багатьох факторів, серед яких найбільш значимі для дитини є родинні стосунки, взаємини з однолітками в колі дитячого співтовариства, яке розвивається й діє в просторі дитячої субкультури, а також освітнє середовище, представлене організованим навчально-виховним процесом, навчальними обов'язками молодшого школяра, його взаєминами в системі „учитель-учень-клас”. Відтак, для визначення особливостей процесу

соціалізації в просторі дитячої субкультури, ми вважали за необхідне дослідити ціннісне ставлення дітей, їхніх батьків, учителів до окремих компонентів субкультури. Таку роботу було проведено засобом анкетування дорослих учасників експерименту (понад сто вчителів початкових класів шкіл міста та області й майже чотириста батьків дітей, які брали участь в експерименті) та інтерв'ювання молодших школярів, учнів перших та других класів (близько двохсот дітей). Одержані матеріали було оброблено методом факторного аналізу. Представимо основні його результати.

Ціннісне ставлення дітей, батьків, учителів до компонентів дитячої субкультури. Результати факторного аналізу

Факторний аналіз як дослідницький метод об'єднує низку методів, які дають можливість відобразити систему показників, що характеризують у нашому випадку соціалізуючий вплив гіпотетично виділених функціональних одиниць – компонентів дитячої субкультури. Факторний аналіз дозволив здійснити цілісне бачення ціннісних пріоритетів дітей молодшого шкільного віку в контексті дитячої субкультури, що вбачається нам необхідним для визначення найвпливовіших її компонентів у процесі соціалізації на етапі початку шкільного навчання. Цей метод виявився особливо ефективним при великій вибірці змінних. Автори наполягають на доцільності застосування такої схеми у визначенні факторної структури явища:

1. Побудова матриці інтеркореляційних ознак і проведення серії попередніх розрахунків з виділенням різної кількості чинників.
2. Вибір інформативних ознак з ранговим розподілом.
3. Змістовна інтерпретація.

Щоб визначити ціннісні пріоритети дітей, необхідно було врахувати не тільки структурні компоненти дитячої субкультури, але й окремі інформаційні, розважальні засоби, що складають вагомий прошарок життя дитячого співтовариства. Так, щоб зорієнтуватися в колі дитячих інтересів і потреб, ми виділили такі: *інтелектуальні інтереси* (жадоба знань, інтерес до книги);

технічні інтереси, зокрема до комп'ютерної техніки, телебачення, відео тощо; *соціально-комунікативні інтереси*, пов'язані з реалізацією потреби в спілкуванні, спільних іграх з однолітками, з інтересом до організованих форм дозвілля (цирк, театр, розваги тощо); *матеріальні*, у тому числі пов'язані із задоволенням гастрономічних передбачень, зокрема любові до солодощів, а також іграшок, одягу, матеріальних благ; *емоційні* (потреба у фізичних формах вираження любові (ласка, обійми тощо).

Як ми вже зазначали, з метою одержання даних для кореляційної матриці було проведено анкетування вчителів і батьків за такими запитаннями: „Які компоненти дитячої субкультури впливають на особистісне зростання дитини та її соціалізацію?“, Які ціннісні пріоритети дитини?”. Опитування дітей було спрямоване на визначення ціннісних пріоритетів, мовних константів. Також діти відповідали на запитання: „Що тобі потрібно, щоб стати дорослим?“.

Анкети передбачали ранжирування відповідей. Інформація, яка в них містилась, повністю проявилась у факторному аналізі [21, 26]. Під час обробки результатів факторного аналізу ми отримали 3-х, 4-х, 5-факторні моделі, побудовані за частотним розподілом кореляційної матриці та частотним графіком. Аналіз графічного відображення кореляційної матриці показав, що чим ближче кореляційний коефіцієнт наближається до одиниці, тим фактор стає менш значущим. Отже, найменша модель, яку можна визначити – 3-х-, а найбільша – 5-факторна.

Мета такого угруповання полягала в тому, щоб на 3-факторній моделі встановити наявність певних факторів, 4-х та 5-факторні моделі було використано з двох причин: для підтвердження стійкості за кожним визначеним фактором та для більш глибокого аналізу отриманих результатів.

Застосування методу факторного аналізу відбувалось поступово. Спочатку ми намагалися визначити, як представники різних категорій (діти, батьки, вчителі) оцінюють значущість кожного з чинників успішної соціалізації. Дітям також пропонувалось оцінити вагомість окремих

компонентів, визначити їх значущість для себе.

Отримані анкети та листи-опитування обчислювались за допомогою комп'ютерної програми, що дозволила визначити найважливіші для кожної з груп фактори та наявні зв'язки між компонентами дитячої субкультури.

Проаналізуємо результати опитування першої категорії – **дітей**.

Першу групу найвагоміших виборів, яку ми умовно назвали **соціогенний** фактор, становили такі: 1) родинні стосунки; 2) навчальна діяльність, власна творча активність (відвідування секції чи гуртка, участь у розвагах, виготовлення подарунків власними руками); 3) стосунки з друзями.

Прокоментуємо вибір дітей. На перше місце діти винесли родинні стосунки, оскільки настрій батьків, їхні оцінки, їхнє ставлення до дитини – усе це є дуже значимим для 6-7-річних дітей (95%). Ці стосунки є найбільшою цінністю в житті дітей, саме тому вони цінують будь-яку можливість спільного з батьками буття, наприклад разом ходити в магазини чи разом прибиратися вдома, чи відвідувати цирк, кіно, театр. Діти намагаються мінімізувати час розлучення з батьками.

Наявні відмінності в оцінці ролі й місця батьків у житті сільських та міських дітей. У дітей, які виховуються в сільській родині, сильно проявляється ціннісне ставлення, прикладом якого може бути така відповідь: „Батьки допомагають стати дорослим, бо вони навчать по господарству поратися, годують нас та доглядають, вони головні”. Натомість для дітей – мешканців міста притаманне скоріше споживче ставлення до батьків, наприклад, така відповідь: „Батьки потрібні, щоб водити мене в гурток”.

Також значимою для молодшого школяра виявляється навчальна діяльність, стосунки в шкільному просторі. У необхідності навчання переконані майже всі, проте пояснення щодо цього різні. Так, 85% дітей пов'язують навчання з можливістю отримати професію, що пояснюється, на нашу думку, кількома причинами. Передусім впливають батьки, які намагаються прищепити дитині думку про необхідність освіти для успішного

життя в майбутньому. Крім того, для дітей важливо виявитися успішним у колі однокласників, в очах учителя.

Ці показники дещо різняться з результатами дослідження В. Абраменкової, яка проводила опитування й тести здебільшого у великих містах. Так, за її результатами, більшість дітей віддають перевагу „шкільному товариству”, а не „родинному”, бо в родині дитина частіше відчуває психологічний дискомфорт. Відтак життя в такій родині виявляється менш привабливим, ніж у школі з її труднощами й проблемами. За результатами нашого дослідження для дітей невеликих міст та селищ родина має велике значення. Ставлення до школи розподілилося на такі групи: для 10% дітей – це можливість спілкуватися з однолітками. Діти, які потрапили у ці 10%, характеризуються підвищеною активністю, швидкою зміною настрою, непосидючі. Так, на думку Богдана К., „у школі вчитися цікаво, і це корисно, однак важко дочекатися кінця уроку, бо хочеться на перерві побігати”. Для таких дітей школа – це місце приємного перебування, а зміст уроків їм нецікавий.

35% дітей ходять до школи, як це не прикро, *просто так*. Таких дітей можна назвати пасивними, вони мало чим цікавляться в житті. Таке ставлення значною мірою пояснюється байдужим ставленням батьків до шкільних і загалом життєвих проблем дитини. Особливо показовими щодо цього є відповіді дітей двох стратів: малозабезпечених сімей та дітей з високим рівнем достатку: перші не бачать сенсу в навчанні, оскільки домінуючою в їхніх батьків є проблема забезпечити проживання, а для других навчання не потрібне взагалі, бо все, чого прагнуть ці діти, можна купити за гроші, вони, на жаль, дуже рано втратили інтерес до життя.

Третій компонент, який увійшов до складу цієї групи, – стосунки з друзями. З відповідей дітей ми зрозуміли, що для більшості дітей молодшого шкільного віку не так важливо, якою діяльністю вони займатимуться з друзями, важливо бути прийнятим, визнаним. Зазначимо, що нижчим, ніж можна було очікувати, виявилися потреби дітей в іграх з однолітками. У

більшості наукових джерел попередніх років стверджується, що діти цього віку мають величезну потребу в рольових іграх, побудованих на взаємодії. Опитування й спостереження за поведінкою дітей показали, що вони, на жаль, грати не вміють, часто не готові придумати та розгорнути сюжет гри. Водночас життєво необхідними діти, особливо хлопчики, вважають взаємини з однолітками. Заради того, щоб бути прийнятими, переважна більшість дітей намагається будь-якими засобами наблизитися до дитячої спільноти, наприклад, через відвідування гуртків, секцій, до яких ходять популярні діти їхнього класу. Лише незначну частину дітей цікавить те, чим займаються в процесі гурткової роботи. Як правило, ці діти виявляють лідерські якості, прагнення до творчих досягнень. Для більшості ж важливим є момент спільного буття, вони прагнуть бути в центрі уваги.

Цікаво, що до першої групи найбільш впливових чинників діти віднесли також продуктивну творчість, зокрема самостійне виготовлення подарунків, створення іграшок, речей: діти залюбки, без упину й невтомно роблять безліч малюночків, поробок, які відразу ж дарують близьким, – у цьому виявляється їхня щирість, безкорисливість. З іншого боку, продуктивна творчість у цьому віці – можливість самовизначитися, самореалізуватися, продемонструвати, на що здатен. Тому й спортивні (у секціях), і художні (у гуртках) досягнення дитини важливо презентувати „глядачам”, здобути їхню позитивну оцінку, визначитися, „заробити” бонус у стосунках, дитячій ієрархії взаємин.

Другу групу найбільш значимих для дітей елементів життя утворили різні за характером задоволення, тому ми умовно визначили її, як **гедоністичну**, або **фактор задоволення**. Ця група легко розподіляється на підгрупи – від солодощів до задоволень естетичних, пов’язаних з переглядом мультфільмів, та задоволень матеріального спрямування. Зазначимо, що назви ми застосовували дуже умовно, оскільки, наприклад, сукупність компонентів, яку об’єднує, так би мовити, матеріальна сутність, водночас є й сильним для дитини психологічним захисним фактором. Розглянемо детальніше кожен з

цих показників.

Задоволення дітей від їжі пов'язані передусім із солодощами. Учені стверджують, що солодощі сприяють виробленню в дитячому організмі „гормону любові”. Тобто, з'ївши скибочку „Наполеона” або пару „снікерсів”, ласунка відчувається приблизно так само, як тоді, коли її приголубила мама. Солодощі допомагають зняти стрес, тобто є засобом психологічного захисту.

Другу підгрупу становлять естетичні задоволення від перегляду телевізійних передач, зокрема мультиків. Виявилось, що значній частині дітей, в основному дівчаткам, більше подобається переглядати мультфільми попередніх часів, ніж сучасні, закордонні. На нашу думку, так сталося тому, що дівчинка від природи запрограмована на добро та спокій. Яскравим підтвердженням нашої думки є відповідь Олександри Х.: „Мені подобається дивитися старі мультики, бо вони добрі й учать хорошому”. Тоді як прихильниками жорстких мультфільмів більшою мірою були хлопчики, яким подобається доводити істину за допомогою сили, вважати себе героєм. Однак, діти цієї групи зауважують, що їм цікаві мультфільми де, герої не просто б'ються, а роблять це жорстоко, виявляючи агресію до противника. Відсутність необхідного коментарю, адекватної оцінки з боку дорослих на видовище, яке сприймає дитина, погано впливає на її моральність і психіку взагалі.

Третю групу становить задоволення від ігор та іграшок. Граючись в іграшки, діти випробовують безліч життєвих ситуацій. Через іграшки дитина не просто збагачує свої знання, уміння, навички, необхідні для адекватної соціалізації в тих або інших конкретно-історичних умовах, це ще й своєрідна призма, через яку дитина вчиться сприймати світ.

Третя група значимих для дітей засобів, яку ми умовно визначили, як **художньо-пізнавальні фактори**, об'єднала в собі: 1) інтерес дітей до комп'ютера як засобу навчання (дидактичні комп'ютерні ігри) та комп'ютерних ігор-стрілялок, 2) інтерес до книг та періодики; 3) бажання бути

чарівником, досягати неможливого. Охарактеризуємо кожний компонент.

Більшість дітей визнали, що для навчання в школі потрібен комп'ютер. Використання комп'ютерів у навчальній і позаурочній діяльності школи виглядає дуже природним з погляду дитини і є одним з ефективних способів підвищення мотивації й індивідуалізації їхнього навчання, розвитку творчих здібностей і створення благополучного емоційного фону. Такий інтерес до навчальних ігор можна пояснити й тим, що вони дозволяють учням наочно представити результат своїх дій. Яскравим підтвердженням цієї думки була відповідь В'ячеслава В.: „У мене вдома є комп'ютер. Іноді мама мені ставить навчальні ігри. Наприклад, нещодавно, я грав у математику. Там треба було розв'язати приклади, а потім сам комп'ютер тобі ставить оцінку. Мені він поставив трійку, бо я наробив помилок”.

Такий компонент, як дитяча література, заслуговував, на нашу думку, глибокого аналізу, тому ми провели спеціальне опитування серед молодших школярів „Я в бібліотеці”, метою якого було виявити переваги дитини в просторі дитячої літератури. Опитування проводилось у формі анкетування й інтерв'ювання. До анкети було включено твори класиків дитячої літератури та сучасних письменників, був представлений широкий вибір народних казок, які діти мали змогу читати за шкільною програмою й на власний вибір. Паралельно з анкетуванням проводилось опитування дітей, що давало змогу уточнити деякі відповіді.

Дитині пропонувалося уявити себе черговим у бібліотеці, який може обрати собі книги:

- п'ять книг, які дитина хотіла б залишити собі (улюблені);
- п'ять книг, які дитина може взяти почитати (бажані);
- п'ять книг, які потрібні на уроках (необхідні).

Проаналізуємо отримані результати. У категорії „Улюблені” діти зробили 116 виборів, серед яких твори класиків дитячої літератури склали лише 8,62% учнів, тоді як 41% читачів обрали твори класиків зарубіжної дитячої

літератури (Г.-Х. Андерсен, Ш. Перро). Виявилося, що сучасні письменники майже невідомі дітям. Виняток становлять твори В. Драгунського, Е. Успенського та А. Ліндгрена (19%). Цікаво, що 19,75% опитуваних дітей до категорії „улюблені” віднесли народні казки. У цьому випадку ми констатуємо той факт, що сучасним дітям цікаве життя їх однолітків, описане в сучасних творах, водночас зберігається інтерес і любов до казок.

Діти, передусім жителі міста, виявили зацікавленість довідковою літературою, зокрема енциклопедіями різного спрямування („Людина і світ”; „Динозаври”, „Енциклопедія для дівчаток”). Проте діти зізналися, що в цих книжках їх передусім цікавлять малюнки, і лише незначна частина дітей відзначила інформаційну цінність енциклопедій.

До категорії „Бажані книги” молодші школярі віднесли народні казки (18,75%) та казки зарубіжних авторів (25%), а 12% бажають читати поезію дитячих письменників. Нашу увагу привернув той факт, що діти 6-7 років обирають у двох категоріях ідентичну літературу. Це говорить про те, що в молодшого школяра вже починає формуватися смак до літератури, який виражається в конкретних літературних уподобаннях. Несподіваним для нас було те, що дітям цікаво мати у власній бібліотеці поезію для дітей. Такий прояв ми пояснюємо легкістю сприймання цього виду літературної творчості.

Категорія „Книги для навчання”. Склалося враження, що діти не зрозуміли завдання, тому що в цю категорію вони обирали книги, не включені до програмного матеріалу. Так, 30% дітей згадали, що за шкільним курсом української мови вони читали казку „Котигорошко”, і тому вона потрібна на уроці, тоді як більшість дітей (приблизно 47%) називали підручники (математика, читанка або буквар). Прикрим фактом стало й те, що тільки 5% дітей вважали, що їм у школі, окрім підручників, може знадобитись література енциклопедичного характеру. Отже, це свідчить про те, що діти не вміють користуватися літературним матеріалом, який вони мають, про необхідність цілеспрямованого формування читацької культури з огляду на неперевершену

роль книги в житті людини.

Отже, найвагомішими для успішного дорослішання, соціалізації для дітей виявилися названі групи чинників, розташовані нами за значимістю:

1 Соціогенний. Цей фактор розкриває стосунки в родині та в групі однолітків. Результати експерименту свідчать про те, що більшість дітей дуже цінують своїх батьків, відчують потребу в любові, увазі з їх боку, водночас іноді діти, особливо міські, виявляють дещо споживче ставлення до батьків. Вагомими для дітей виявляються також стосунки з однолітками, проте зміст і форми цих стосунків досить бідні й потребують корекції з боку дорослих.

2 Фактор задоволення. Природним є бажання дитини отримувати задоволення різного характеру, адже дитинство – найрадісніша пора життя. З іншого боку, задоволення виступає засобом психологічного захисту.

3 Художньо пізнавальний фактор. Незважаючи на урізноманітнення способів одержання інформації, збільшення її та величезну швидкість обертання, книга залишається вагомим супутником дитини й у важкому сьогоdnішньому буденні. Водночас результати опитування засвідчують низький рівень читацької культури, зменшення місця книги в житті значної кількості дітей.

Це дитячий погляд, тому логічно зіставити його з результатами опитування батьків і вчителів. Для інтерпретації відповідей для цієї категорії респондентів ми скористалися 5-факторною моделлю з метою підтвердити чи спростувати значущість означених раніше факторів.

Категорія „Батьки”.

У 5-факторній моделі було виділено фактори, назви яких уже траплялись в аналізі результатів опитування дітей, що свідчить про їх стійкий характер:

- ◆ соціогенний (родинні стосунки);
- ◆ інформаційно-технологічний (технократичний);
- ◆ художньо-пізнавальний;

- ◆ фактор особистісного становлення;
- ◆ гедоністичний.

Тому фактори, які збіглися в 3-факторній та в 5-факторній моделях, мають спільну назву.

Прокоментуємо результати за кожним з визначених факторів. Перший фактор, **соціогенний**, об'єднував ті чинники, які батьки виділили як найбільш значимі для соціалізації дитини. Перше місце батьки відвели собі, тобто родинним стосункам як основному чиннику соціалізації молодшого школяра. Так, 100% батьків підкреслили пріоритет матері, 75% зазначили неперевершену роль батька для виховання дитини, а 15% зауважують, що стосунки з батьком відіграють надзвичайно важливу роль у становленні особистості. Водночас відповіді батьків доводять, що поширеним є сприймання дитини як своєї „власності”. Тому вони безроздільно намагаються керувати своїм чадом, купують іграшки, розваги, годують, доглядають її, за що дитина повинна відповідати їм своєю безумовною слухняністю. Є й такі батьки, які „купують” гарні стосунки з дитиною за ласощі, морозиво, іграшки тощо. Тобто, цей гедоністичний „товар” має, на їхню думку, замінити відсутність чи нестачу батьківської уваги, турботи, любові, переживань. З одного боку, ми переконалися в тому, що батьки усвідомлюють свою генеральну роль у становленні соціального обличчя своєї дитини, з іншого боку, вони ігнорують той факт, що їхнє життя, тобто спосіб життєдіяльності, взаємини з оточенням, буденна поведінка, їхня моральність слугують зразком для наслідування. На жаль, немало сьогодні батьків, які подають своїй дитині негативний приклад.

Другий фактор ми визначили як **інформаційно-технологічний**. Сучасне суспільство надзвичайно технологізоване, і батьки добре усвідомлюють необхідність для дитини, починаючи з перших років життя, опанувати інформаційними технологічними засобами. У родинах, які живуть за межею бідності й ледь-ледь зводять кінці з кінцями, про задоволення дитячих потреб

взагалі мови не йде. Таких родин дуже багато в селі, де не відроджене сільське господарство й заробітна платня нижче прожиткового мінімуму. У таких родинах всі можливі сили спрямовані на пошуки грошей і способів їх заробити. Дрібні й непостійні заробітки батьків не в змозі задовольнити не тільки потреби родини в головних аспектах, але й технологічне зростання їхньої дитини. Ставлення до дітей у такій родині варіює від повного нехтування до глибокої приязні, любові та поваги. Так, батьки з цих родин турбуються про те, як підняти матеріальний, а значить, і соціальний статус родини, але водночас намагаються сформувати в дитини прийняття факту невідповідності між бажаннями й можливостями. Діти, які розуміють, що сім'я не може придбати комп'ютер, кращий телевізор, починають розглядати ці речі як найбажаніші, як найбільшу цінність, проте віртуальну, до якої сама дитина рухатися не бажає. Навпаки, і самі батьки, і діти поступово починають відчувати негативне ставлення до самої техніки й до людей, які її мають чи обслуговують.

До другого страту ми віднесли батьків, які наполегливо, тяжко працюють, є спільний сімейний бюджет, що частково задовольняє потреби родини. Такі родини є й у селі, і в місті. У них батьки націлені не тільки на заробіток грошей, але й на прищеплення своїй дитині поваги до праці, розуміння реальності ситуації. Ці батьки намагаються спрямувати дитину на досягнення власних вершин, відсутність інформаційної та технічної забезпеченості прагнуть замінити щирими стосунками, повчальними бесідами, спільною діяльністю.

Наступний страт, який ми окреслили в результаті нашого експерименту, об'єднує родини, які загалом матеріально забезпечені. У батьків є постійна робота яка дає змогу задовольнити всі первинні потреби. Найчастіше, як у нашому випадку, це батьки, які мають вищу освіту й працюють на державній службі. Батьки цього страту говорять, що вони намагаються дати своїй дитині все, що їй потрібно, але не розбещуючи її. Вони мають на увазі контроль над її

загальними інтересами, над тим, що дитина дивиться по телебаченню. Ці батьки намагаються якомога більше наблизити дитину до численних інформаційних та технологічних засобів, надати їй можливість відвідувати інтернет-клуби, гуртки комп'ютерної грамотності тощо.

Ще однин страт, який ми не можемо оминати, – досить заможні люди. Батьки стверджували, що для своєї дитини розв'яжуть будь-яку проблему. Як правило, вони досить чітко бачили перспективу розвитку дитини, причому враховувати її бажання, особливості не збирались. Батьки цієї категорії намагаються максимально забезпечити інформаційні й технічні потреби дитини, причому зміст того, чому буде вона навчатися, їх не турбує. Нерідко це призводить до того, що культурний рівень більшості дітей цього страту залишається досить низьким, оскільки системного підходу в навчанні та розвитку дитини в цих батьків немає.

Кількісні показники виявилися такими: 55% батьків наголошують на значимості інформаційно-технологічних засобів для соціалізації дитини, 25% вважають, що це надзвичайно важливо. Як правило, це думка батьків, обізнаних з новими програмними технологіями навчання. Водночас 45% батьків переконані, що їхній дитині комп'ютер не потрібен. Так звана позиція „кіберстраус”, що виявляється в небажанні мати нічого спільного із стрімким розвитком комунікаційних технологій, або вони самі не встигають за розвитком цих технологій і тим самим намагаються відгородитися від цього простору. Така позиція, звичайно, викликає турботу, бо батьки навмисно затримують суспільний розвиток дитини. Ще 25% батьків вважають необхідним технологічний розвиток, проте невчасним у молодшому шкільному віці.

Батьки, які відповідально ставляться до своєї виховної функції, знайомі з телевізійними передачами пізнавального характеру, намагаються використовувати відео-заняття, навчальні програми. Їх кількість становить 18%. Проте, на жаль, більшість батьків, невідповідально ставляться до цього

питання. Вони сприймають телевізійні програми, відеофільми як можливість зайняти дитину, щоб не заважала дорослому життю батьків; над негативним впливом на психічний, моральний, фізичний розвиток дитини надмірної кількості програм вони просто не замислюються. Відтак, телебачення стає своєрідним замісником батьків – керує поведінкою дитини, корегує її, надає задоволення, відволікає від школи, надмірної фізичної активності.

Третій фактор ми умовно назвали **художньо-пізнавальним**, він був пов'язаний з визначенням батьками цінності літературних творів та фольклору. У бесідах з батьками ми виявили, що 40% з них у повсякденному житті використовують прислів'я й приказки як формулу народної мудрості, доречну в певній ситуації. Лише 25% батьків читають з дітьми казки та обговорюють їх або читають дітям казки на ніч; 75% батьків не застосовують літературу як засіб виховання та пізнання. Ми вирішили уточнити, які дитячі й взагалі пізнавальні книжки є в наявності в домашній бібліотеці, які книжки батьки купують у книгарнях.

Результат опитування довів низький рівень літературно-художньої інформованості батьків. До переліку відомих їм авторів увійшли імена тільки кількох російських і зарубіжних класиків – О.Пушкіна, Л.Толстого, братів Грімм, Г.-Х.Андерсена, Ш.Перро і дитячих письменників ХХ ст. – К. Чуковського, С. Маршака, С. Михалкова, М. Носова. Багатющий арсенал світової й вітчизняної літератури для дітей залишається поза увагою переважної кількості батьків, які книжки вибирають за принципом: „яскрава обкладинка”, „дешево коштує”, „хоч не відразу розірветься” тощо.

У домашньому читанні багатьох дітей 6 – 9 років майже відсутні або трапляються вкрай рідко книги таких письменників, як В. Даль, В. Одоевський, Е. Чарушин, Б. Житков, Е. Шварц, М. Пришвін, Р. Кіплінг, Д. Харрис тощо. А це, як відомо, класика дитячої літератури. Що ж тоді говорити про сучасних письменників, чиї твори з'явилися в 70-і – 80-і роки ХХ століття? У домашніх бібліотеках зрідка трапляються книги

В. Драгунського, В. Голявкіна, Р. Погодіна, Г. Снегірьова, Ю. Ковалю, Г. Циферова, С. Козлова, С. Вангели, О. Проїслера, Т. Янссон. Виняток становлять Е. Успенський і А. Ліндгрєн, книги яких користуються в батьків великою популярністю, оскільки, на нашу думку, вони самі залюбки читали їх у дитинстві.

Особливо скромні пізнання мають дорослі в поезії, орієнтуючись головним чином на читацький досвід свого дитинства, батьки обирають для дитини твори К. Чуковського, С. Маршака, А. Барто, С. Михалкова, Г. Бойка.

У домашніх дитячих бібліотеках, як засвідчили результати опитування, в поодиноких випадках трапляються найкращі зразки класичної літератури ХІХ ст. – „Червона квіточка” С. Аксакова, „Коник-горбунок” П. Єршова, „Розповіді і байки” Л. Толстого, „Казки” В. Одоєвського, „Чудесна подорож Нільса з дикими гусаками” С. Лагерлеф, „Казки” Р. Кіплінга, „Вірші” Я. Райніса, а також література ХХ ст., що давно увійшла в золотий фонд дитячого читання: книги Б. Житкова, А. Гайдара, Д. Харисса, Ю. Олєші, М. Зощенка, А. Барто, Г. Бойка, Л. Костєнко й інших класиків дитячій літератури ХХ ст.

Відтак, очевидно, що питання про ставлення батьків до літературних та фольклорних творів потребує не меншої уваги педагогів і вимагає корекції. Ураховуючи те, що батьки є першоджерелом культури свого народу, вони повинні передавати дитині через прислів'я, приказки, скоромовки народну мудрість. Однак сучасний стан освіченості батьків щодо літератури та фольклору як могутніх чинників соціалізації на початкових етапах свідчить про те, що їм передавати в спадок нічого, тобто батьки не володіють достатнім запасом знань, що допоможуть дитині знайти серед культурних надбань відповіді на конкретні запитання.

Фактор особистісного становлення розкриває розуміння батьками процесу особистісного зростання, формування соціальної позиції, статусу дитини та ролі в цьому процесі суспільних стосунків, передусім з однолітками.

Багатьох батьків насправді хвилює, чи є в їхніх дітей друзі, з ким саме

дружить їхня дитина, чи не погана це людина. Проте майже всі батьки підкреслюють важливість стосунків з ровесниками для процесу соціалізації. Батьки завжди бажають кращого для своєї дитини, у тому числі й гарного в їхньому розумінні друга. Коли немає друзів, батьки б'ють на сполох, коли є, не можуть зрозуміти, чому друзі їхніх дітей такі невиховані, грубі, нецікаві, хуліганісти й нічим корисним не цікавляться.

За словами батьків, важливим компонентом соціалізації дитини є гра з однолітками. Серед опитуваних 85% зазначили, що в грі з однолітками дитина набуває нових знань, спілкується, але не змогли сказати конкретно, чим це корисно для дитини, і лише 10% батьків сказали, що дитина в грі з однолітками опановує різні соціальні ролі.

Окремі питання вимагають більш детальної уваги. Передусім про прийняття чи не прийняття батьками друзів дитини. Деякі батьки забороняють друзям своєї дитини приходити до квартири чи будинку, мотивуючи це тим, що однолітки можуть щось поцупити, забруднити тощо. Цікаво, що така позиція характерна для сімей з різними рівнями можливостей.

Інший вид неприйняття однолітків дитини – це заборона гратися із дитиною, яка належить до нижчого соціального прошарку. Часто заможні батьки забороняють своїй дитині гратися з дітьми, які зростають у менш заможній сім'ї, мотивуючи це тим, що їхня дитина не повинна спілкуватися з дітьми слюсарів, будівельників, щоб „не набратися чогось поганого”. Такі батьки намагаються створити окреме коло спілкування, навіть школу обирають за цим принципом. Один з батьків заявив таке: „Я воджу свою дочку у вашу школу (ідеться по приватний комплекс) не тому, що тут такі гарні вчителі, а тому, що сюди водять своїх дітей інші заможні люди міста, отже, моя дитина зростатиме в нормальному, культурному середовищі”.

Інше питання – це надмірна батьківська опіка. Безумовно, батьки повинні захищати дитину від небезпеки, адже численні життєві моменти небезпечні й небажані, і діти повинні бути захищені від них. Дітей необхідно готувати до

ситуацій, пов'язаних з ризиком. Але опіка часто буває надмірною. Вони відчують спокій лише тоді, коли дитина поряд і цілком залежна від них. Їх приводить у жах те, що їй доведеться відпустити з будинку, навіть якщо це необхідно й безпечно. Яскравим прикладом такої поведінки батьків є розповідь Петрика М. про свою родину: „Моя мама не дозволяє мені бігати самому в дворі. У нас багатопверховий будинок, і дітей у дворі багато, а мама мене самого не відпускає. Я йду з нею на вулицю, лише коли вона зробить свої справи”. На нашу думку, існують дві основні причини для подібної гіперопіки: прагнення призупинити бажання дитини зростати, експериментувати з довкіллям і дорослішати. Результат такого ставлення – несамотійна, абсолютно залежна від батьків, безвідповідальна дитина з пасивною життєвою позицією. З такою дитиною зручно в дитинстві, проте з віком її залежність від батьків лише зростатиме, оскільки закрита від життя вона не проходить своїх шляхів самореалізації, особистісного становлення, не набуває соціального досвіду. Інша причина задушливої любові виглядає по-іншому, але має те саме коріння. Гіперопіка часто приховує негативне сприймання батьками своїх дітей. Оскільки це почуття викликає в батьків почуття провини, воно швидко витісняється в підсвідомість. Деякі незадоволені й розчаровані батьки насправді бояться, що їхня ворожість або неприйняття дитини можуть призвести до того, що з нею трапиться щось жахливе. Відтак, вони теж не надають дитині самотійності в особистісному зростанні, намагаючись нав'язувати їй власний сценарій життя.

Підсумовуючи сказане про позиції батьків щодо оцінки найвагоміших факторів соціалізації, зазначимо, що з-поміж виділених ранги розподілилися таким чином: I – художньо-пізнавальний фактор; II – соціогенний; III – інформаційно-технологічний; IV – гедоністичний; V – фактор особистісного зростання. Прокоментуємо загальний результат. Найбільше кількість показників виявилася в групі художньо-пізнавального фактору. Визнаючи провідну роль родинних стосунків, батьки все-таки вважають, що найбільш

впливовими є різноманітні художні та навчальні, у тому числі технологічні засоби, що мають навчити дитину науці жити серед людей. Не батьки, а саме ці засоби! Отже, на думку батьків, належну увагу слід приділяти реалізації можливостей дитини для пізнання та художнього зростання, набуття комп'ютерної грамотності. Ставлення батьків до процесу особистісного зростання на етапі початкової школи можна визначити як не дуже серйозне, легковажне. На думку більшості батьків, дитячі проблеми, внутрішні переживання не заслуговують уваги, вони дрібні. Дитина повинна жити за вказівками дорослого, без права на власне внутрішнє життя.

Однак, батьки – це категорія людей, які мають різний рівень освіти й різний соціальний досвід у вихованні дітей, тому ми провели анкетування педагогів початкової школи, результати якого наведено нижче.

Категорія „**Вчителі**”. Аналіз результатів анкетування та бесід з батьками дав змогу ранжирувати їх таким чином:

- I – соціогенний.
- II – інформаційно-технологічний;
- III – художньо-пізнавальний;
- IV – гедоністичний;
- V – фактор особистісного зростання.

Проаналізуємо результати дослідження, які визначилися в результаті обробки анкет вчителів за допомогою факторного аналізу.

Соціогенний фактор. На думку вчителів, саме в родині відбувається становлення основних навичок соціальної поведінки, а педагоги їх тільки розвивають й удосконалюють. Тому соціогенному фактору вони надали первісне значення. Водночас вчителі звертають увагу на те, що сучасні батьки не бажають бути помічниками вчителя. У підходах до навчання й виховання, констатують вчителі, виникають великі розбіжності. Так, деякі батьки намагаються вже в першому класі „напічкати” дитину знаннями, віддаючи її на додаткові курси англійської мови, боксу, філософії, риторики чи ще чогось.

Таким чином, створюється штучний навчально-розвивальний комплекс, який за своєю суттю та особливостями впливу на дитину нагадує зебру (кожен з напрямів підготовки – окрема стрічка) або святковий пиріг. Більш підготовленою до життя, соціалізованою від такого штучного комплексу дитина, на жаль, не стає. Проте таких батьків небагато. Значна кількість батьків просто ігнорують школу, особливо, якщо йдеться про навчання в приватному комплексі, де батьки діють за принципом: „сплачую та хочу бачити”. В інших випадках батьки виправдовуються перевантаженням, нестачею часу для спілкування. Зацікавленість в об’єднанні зусиль школи й родини виявляє дуже незначний відсоток батьків.

Інформаційно-технологічний фактор. На нашу думку, вчителі, розуміють що прогрес не стоїть на місці, у школі поступово починається реформа навчання. Отже, застосування інформаційних технологій на уроках у початковій школі стає вже необхідністю, відтак, дітей потрібно вчити роботі на комп’ютері, роботі з різними інформаційними системами. Учителі відзначали, що діти, які володіють такими знаннями, відрізняються більшою впевненістю, легше розв’язують різноманітні життєві проблеми, вони мають ширший світогляд. Але водночас у цих дітей більш поверхове ставлення до стосунків з однолітками, ніж у тих, хто відстає в технологічній компетентності. Учителі самі зазначають, що не готові поки що перейти на нові форми навчання, що діти більш налаштовані на зміни, ніж самі вчителі. Особливо на це звертали увагу вчителі в сільських школах.

Художньо-пізнавальний фактор. У своїх відповідях вчителі підтверджують, що збільшилась кількість дітей, які мало читають, а якщо й читають, то лише програмні твори. Молодші школярі, які в першому класі вже навчилися читати й тепер мають право обирати книги самі, зупиняють свій вибір на книгах, які легко „подолати”, або на книгах, які читали їм батьки, бо їх також легко прочитати, згадуючи прочитані батьками фрази. До таких книг можна віднести літературу, яка за змістом більше підходить дитині

дошкільного віку. Майже поза увагою дітей залишаються такі відомі твори, як „Малюк і Карлсон”, „Вінні-Пух та всі, всі, всі”, „Чебурашка та Крокодил Гена”, оповідання В.Драгунського, які надають дітям чудові приклади позитивних соціальних стосунків. Читання дітям замінює мультфільм або кіно – зазначають учителі. Водночас вони відзначають, що книга має важливе значення як засіб соціалізації, проте без участі родини виховати читацьку культуру неможливо. Ще одне не менш гостре питання, яке зачіпають учителі - класні та шкільні бібліотеки. Педагоги зазначають, що книжковий запас у шкільних бібліотеках значно погіршився й майже не поповнюється, а бібліотечні куточки поповнюються тільки за рахунок батьків.

Значення **гедоністичного** фактору відзначили майже всі вчителі. Проте споживче ставлення до застосування цього засобу впливу на дітей ми оцінили як негативний момент. Більшість учителів, усвідомлюючи місце різних форм та видів задоволення в житті дитини, застосовують їх як засіб заохочення або покарання. Так, відомо, що в перших класах за програмою оцінки ставити не можна, однак вчителі говорять про те, що дитину потрібно чимось заохочувати до навчання. І цукерка може стати в нагоді як спонукач до навчання. Наступного разу такий метод може мати карний зміст – у разі, якщо дитина не виконала щось, вона не отримає бажане задоволення.

Зазначимо, що цей фактор стоїть на ранг вище, ніж фактор особистісного зростання. На нашу думку, вчителі так розставили фактори, тому що й сьогодні ще багато вчителів вбачають в дитині лише об'єкт педагогічного впливу.

Фактор **особистісного зростання** презентує ставлення вчителів до дитячих стосунків, забав, дитячої творчості, видів діяльності, тобто всього, через що дитина реалізує себе, намагається заявити про себе.

Для вчителя дитячі ігри – обтяжливе явище, те, що заважає дисципліні, порядку чи то на уроці, чи то на перерві. Учителі всілякими способами намагаються припинити безлад у навчальному просторі (біганину коридорами,

стрибання, голосні ігри), мотивуючи це тим, що це ставить під загрозу їх репутацію, порушує порядок шкільного життя. Тобто, на думку вчителів, виховані, а значить, гарні – це ті діти, які не бігають, не шкодять, не заважають іншим.

Педагог сприймає дитину очима дорослого, і все, що важливо для дитини, педагогу, на жаль, вбачається зайвим, принаймні в школі. Навіть гра в навчальному процесі – діяльність жорстко регламентована, у ній немає місця щирості, бурхливим радощам, зате є сценарій, що чітко визначає участь кожного в загальній діяльності. Педагоги, які погоджуються грати ролі дитини чи якогось казкового героя, роблять це з великим небажанням, тому що в цій *грі керують правила, створені дітьми*, а для дорослого думка, що ним керує дитина, є неприпустимою.

Діти мають протилежну точку зору відносно цього питання. Саме в грі діти розкривають свої можливості, саме в грі вони прилаштовуються до ролі, саме в іграх вони вчаться спілкуватися з однолітками, у грі діти виконують безліч неписаних правил заради того, щоб бути прийнятими в дитяче співтовариство. У грі розкриваються та розвиваються такі якості, як самостійність та своєрідна дитяча впертість, яка вчителям не до вподоби. Ми також відзначили, що вчителі намагаються мінімізувати не лише місце гри в навчальному процесі, вони також побоюються дитячих об'єднань. Поодиноці дітьми керувати легше. Тобто в навчальному процесі діти можуть виконувати колективні завдання, проте лише до тих пір, поки це необхідно вчителю. Лише дуже незначна кількість вчителів початкової школи будують свою педагогічну діяльність на основі соціоігрових методів, на основі різних форм взаємодії дітей.

Проведений аналіз експериментальних матеріалів вимагав зіставлення різних категорій учасників дослідження. Результати зіставлення представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Зіставлення результатів факторного аналізу

№	Фактори	Ранги		
		діти	батьки	вчителі
1	Інформаційно-технологічний фактор		III	II
2	Художньо-пізнавальний фактор	III	I	III
3	Соціогенний фактор	I	II	I
4	Гедоністичний фактор	II	IV	IV
5	Фактор особистісного зростання		V	V

Проаналізуємо вище наведену таблицю.

1. Як бачимо, всі опитувані визнали, що **інформаційно-технологічний** простір має суттєве значення в розвитку дитини. Однак представники кожної групи респондентів мають власне ставлення щодо цієї проблеми. Так, діти цей фактор сприймають його як фактор задоволення й відпочинку, тоді як учителі й батьки надають йому ролі значимого засобу навчання й розвитку дитини. Виявилась також проблема, що полягає в необхідності ліквідувати медіа-безграмотність батьків та вчителів, що є стримуючим чинником для інформативного розвитку дітей.

2. Проаналізуємо збіги, наявні в таблиці. Так, і батьки, і вчителі **гедоністичному фактору** відвели четверте місце. На нашу думку, таке сталося тому, що й учителі, і батьки – це дорослі, які мають великий вплив на розвиток та становлення дитини й нерідко „купують” любов дітей, їхню „слухняність”, старанність, сумлінність за солодощі, право дивитися мультики, піти в цирк

тощо. Тобто, на думку дорослого, усе, що надає дитині задоволення, можна застосовувати як засіб керування, навіть маніпулювання особистістю дитини. Для дитини цей фактор має вагоме психологічне значення, яке поступається лише соціогенному фактору, тобто, дійсно є сильним важелем для управління дитиною. Для молодшого школяра найголовнішими на цьому етапі залишаються родинні стосунки. Тому нестача уваги чи неприємні відносини в родині діти намагаються компенсувати задоволеннями, зокрема солодощами.

3. Художньо-пізнавальний фактор. Як бачимо з таблиці, діти винесли його лише на третє місце, отже, вони не надають особливого значення книзі, замінюють її іншими забавами або пов'язують її лише з обов'язковим навчанням, тобто читати необхідно, але немає бажання..

Проте батьки надають цьому фактору великого значення. Можливо, від невпевненості в тому, що самі вони можуть правильно й повно забезпечити достатній рівень освіти й культури дитини. Вчителі ж не лише оцінюють роль книги, а стикаються з реальною ситуацією щодо читацьких інтересів дітей, тому не надають книзі такого великого значення.

4. Фактор особистісного зростання. Для дитини, її становлення дитяче коло – чи не найголовніший чинник. Діти молодшого шкільного віку намагаються посісти вагоме місце в колі однолітків. Діти-лідери, які усвідомлено йдуть до конкретної мети, уже вміють будувати перспективні стосунки. Для таких дітей важливий мотив досягнення успіху.

Для більшої частини вчителів характерне постійне прагнення контролювати учнів, домінувати у відносинах з ними, відчувати свою владу над ними. Зміни в особистості учителя виникають під впливом самої педагогічної діяльності: педагог прагне до досягнення своїх цілей – „навчити”, „сформувати” й т. ін., перетворюючи тим самим інших людей у засоби досягнення цих цілей, приділяючи набагато більше уваги тому, що відбувається зовні – дисциплінованості, ретельності, слухняності, а не у внутрішньому світі власного „Я” і „Я” своїх партнерів-учнів. Щодо

особистісного зростання батьки стоять майже на одній позиції з учителями.

6. Соціогенний фактор. Для дитини родина – непохитний захисний засіб, де можна заховатися чи одержати підтримку. У сім'ї дитина насамперед одержує визнання свого „Я”, знаходить коло людей, з якими може поділитися своїми переживаннями. У сучасній родині відбулися зміни в таких її функціях, як емоційна підтримка дитини, без якої вона відчуває себе беззахисною та безпомічною в будівництві взаємин з оточуючими відповідно до соціальних норм. Батьки, на жаль, самі провокують негативні переживання дитини, відчуваючи страх та невпевненість у завтрашньому дні. Вони не можуть приховувати цього, часто демонструють при дитині негативні почуття й один до одного, і взагалі до людей. Розуміння того, що зараз превалюють інші життєві цінності, викликає в батьків відчуття власної неспроможності, безпорадності у вихованні. До цього можна додати розчарування системою освіти в цілому.

Учителі соціогенному фактору відвели другу позицію. Вони надають пріоритет навчанню перед соціалізацією молодших школярів, що виявляється навіть у змісті навчальних предметів. Наприклад, якщо зіставити кількість зображень тварин та людей на сторінках українських підручників, то кількість зображень тварин перевищує кількість зображення людей удвічі. Люди, представлені на малюнках, найчастіше займаються інструментальною роботою. Дуже рідко зображено, як родина відпочиває.

Крім факторного аналізу найвпливовіших компонентів, що є визначальними для процесу соціалізації молодших школярів, ми провели констатувальний діагностичний зріз рівнів соціалізованості через оцінку їх соціальної компетентності.

Ми виходили з того, що компетентність у напрямі соціального „Я” становлять уявлення дитини про сприймання себе в контексті відносин з іншими, розвинена потреба в контактах з однолітками, соціальні мотиви спільної діяльності, регуляція поведінки та діяльності, моральні почуття,

переживання, пов'язані зі встановленням взаємин з оточуючими.

Вивчення рівнів соціальної компетентності відбувалось на основі застосування низки ефективних методів. Під час проведення констатувального етапу експериментальної роботи ми намагалися, щоб вивчення було повним, досконалим і дійовим завдяки застосуванню різних методів, що дозволяло у звичайних умовах поведінки й діяльності дитини всебічно виявити стан її соціальної обізнаності та адекватність соціальної поведінки.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Теоретико-методологічні засади проблеми соціалізації в онтогенезі

Педагогічна ситуація в нашому суспільстві обтяжена багатьма проблемами його розвитку та трансформації. Головним завданням педагогів і батьків є пошук засад гармонізації суспільних та особистісних інтересів вихованців, їхніх актуальних особистісних позицій та майбутніх соціальних перспектив. У зв'язку з цим у сучасних умовах відбувається становлення та розвиток теорії й практики соціально-педагогічної діяльності в різних освітніх та інших установах, організаціях, об'єднаннях, у яких перебуває дитина. Соціально-педагогічна діяльність спрямована на надання допомоги дитині в соціалізації, самореалізації в суспільстві, передбачає створення оптимальної освітньо-виховної ситуації. Широко розповсюджуються у сфері освіти й виховання новітні соціально-педагогічні технології, які базуються на принципах саморозвитку, педагогічної підтримки дитини.

У руслі традиційної парадигми дитинства та дитячого розвитку акцентувалася залежність механізмів, темпів (динаміки) психічного розвитку дитини від суспільно-історичних умов її життя, і, навпаки, елімінувалися продуктивні функції дитинства в культурі. За таким підходом, в основі розвитку дитини лежить передусім репродукування готових форм (еталонів) соціокультурного досвіду. Останнє дійсно характеризує загальний спосіб опанування культури, проте лише частково розкриває механізми функціонування й розвитку сучасної дитини. За оцінкою В.Кудрявцева, за такого підходу сконструювався особливий образ дитинства, заданий в абстрактному ракурсі усталеного ставлення світу дорослих до світу дітей [103, 9].

Поза увагою дослідників залишився інший соціокультурний та психолого-педагогічний вектор: ставлення світу дитинства до світу дорослих, до культури в цілому, до самого себе.

Важко не погодитись із твердженням, що дитинство як культурно-історичний феномен займає важливе місце в суспільному житті, без чого соціокультурне ціле у своєму історичному розвитку вже не можна уявити. Дитинство постає як підсистема суспільства, частина єдиного соціуму; а дитина не є об'єктом (продуктом) виховання, соціалізації або реципієнтом будь-яких зовнішніх впливів, а активним самостійним суб'єктом власної життєдіяльності.

Різномісність дефініцій дитинства як соціокультурного феномену, що були розглянуті в попередніх підрозділах монографії, пояснює неухильне прагнення науковців до міждисциплінарного синтезу означеної проблеми, що дасть змогу створити цілісну картину уявлень про закономірності становлення й розвитку дитячої особистості в суспільстві, більш успішно досліджувати соціально-педагогічні та соціально-психологічні особливості системи „дитина – суспільство” (В.Абраменкова, Д.Ельконін, Е.Еріксон, С.Козлова, О.Кононко, А.Петровський, Д.Фельдштейн та ін.).

Характеризуючи сучасний стан дитинства, учені відзначають, що під впливом причин соціального, економічного та психологічного характеру відбувається деформація змісту дитячої субкультури (збіднення дитячого фольклору, втрата усних текстів, зміни сюжетно-рольових ігор та ін.). Недостатня увага приділяється специфіці буття дитячих спільнот, помітне відчуження дітей від дорослих і однолітків, що спричиняє появу в соціумі певного бар'єру між світом дітей і дорослих, стихійне виникнення різних дитячих об'єднань і груп, опозиційних до усталених культурних цінностей суспільства. Особливості дитячої субкультури розглянемо пізніше.

Протиріччя та складності сучасності вимагають соціально-педагогічної та психологічної підтримки людини, починаючи з перших років її життя, що

передбачає врахування та вивчення всієї повноти взаємодії дитини на ранніх етапах онтогенезу з середовищем, з різними структурами макро- та мікросоціуму з метою забезпечення гармонійного буття особистості як суб'єкта соціокультурного життя, а також освітньо-виховного процесу. Зважаючи на актуальність означеної проблеми, центральним завданням дослідження стало вивчення соціально-педагогічних умов сприяння процесу соціалізації дітей на етапі переходу від дошкільного до шкільного дитинства в різних умовах життєдіяльності.

Соціальний розвиток особистості виявляється засобом і водночас результатом, одним з аспектів її соціалізації, яка визначається у філософії, як процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції; як процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, що відбиваються в означених програмах, процес засвоєння та активного відтворення людиною соціального досвіду, включення індивіда в соціальні стосунки; розвиток соціальної природи чи характеру індивіда, підготовка людини до соціального життя (М.Бердяєв, І.Богданова, Ю.Васильков, Н.Головіна, В.М'ясищев, Р.Немов, А.Реан, П.Понятенко, М.Шульга та ін.). На думку Г.Тарда та Ф.Гіддінгса, які, до речі, ввели в науковий обіг термін „соціалізація”, цей процес здійснюється завдяки стихійних впливів оточення й унаслідок цілеспрямованого суспільного впливу (сім'я, дошкільний заклад, школа, позашкільні центри та інші соціальні інституції), який має виховну спрямованість.

Включно до шістдесятих років під „соціалізацією” переважна більшість дослідників розуміла розвиток людини в дитинстві, у підлітковому віці та юнацтві. Лише в останнє десятиліття дитинство перестало бути єдиним у цьому плані фокусом інтересів дослідників, а вивчення соціалізації поширилось на дорослий і навіть на похилий вік.

Аналіз численних концепцій соціалізації дає змогу виділити основні підходи щодо розгляду місця та ролі людини в процесі соціалізації. В одних із

них, суб'єкт-об'єктних, зазначається пасивна позиція людини в процесі соціалізації (суспільство виступає суб'єктом впливу, а людина – об'єктом), розгортання її адаптації, відтворення соціальних норм, відповідність певним соціальним очікуванням, що пов'язуються зі статусом. Відтак, соціалізованість усвідомлюється як конформність індивіда до соціальних приписів та норм (Е.Дюркгейм, Т.Парсонс, Л.Пименова) [136, 20].

Фундаторами протилежного, суб'єкт-суб'єктного, підходу вважають Ч.Кулі та Дж.Міда, які відстоюють активну позицію людини, що не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на себе та на своє оточення. У руслі цього підходу, згідно з А.Мудриком, адаптація розглядається як здатність людини активно взаємодіяти із соціальним середовищем та використовувати його потенціал для власного розвитку. Відтак, соціалізацію можна трактувати як розвиток і самозміну людини в процесі засвоєння й відтворення культури, що відбувається завдяки взаємодії людини зі стихійними, відносно керованими й доцільно створеними умовами життя на всіх етапах [136, 21].

Безперечно, що соціальне пристосування є важливим елементом соціалізації, оскільки входження людини до будь-якої спільноти пов'язане з **адаптацією**. В окремих соціально-педагогічних дослідженнях поняття „адаптація” змішується з поняттям „соціалізація” й уживається для пояснення пристосувальної функції особистості (М.Єрмоленко, Г.Медведєв, Б.Рубін, Л.Шпак). Однак адаптація невіддільна від своєї протилежності – активності, вибіркового творчого ставлення особистості до середовища (Л.Безрукова, І.Зверєва, М.Корепапова, С.Литвиненко, К.Фопель та ін.). Саме така позиція максимально збігається з нашою особистою. Соціалізація є постійним, тривалим та безперервним процесом входження людини в соціум, тоді як соціальна адаптація є процесом входження людини до конкретної соціальної спільноти через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти та використання набутого раніше соціального досвіду (А.Петровський, А.Капська). Отже, у цьому контексті соціальну адаптацію слід розглядати як активно-

розвивальний, а не активно-пристосувальний процес. Слушною є думка С.Литвиненко щодо того, що особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна, адже за кожною соціальною роллю стоять певні нормативи, а простір соціальних ролей та соціальних відносин – середовище, у якому особистість адаптується. Відтак, людина є суб'єктом соціального розвитку. Але вона водночас є й суб'єктом саморозвитку, тому соціалізація відбувається тим успішніше, чим активнішою є участь людини у творчо-перетворювальній суспільній діяльності [122].

Сутність соціалізації полягає в тому, що в її процесі людина формується як член того суспільства, до якого належить. Адже кожне суспільство прагне сформувати людину відповідно до своїх універсальних інтелектуальних і фізичних ідеалів (Е.Дюркгейм). Природно, що зміст цих ідеалів значно різниться залежно від історичних традицій, особливостей розвитку, соціального устрою суспільства.

Як об'єкт соціальних стосунків людина унормовує, регламентує, санкціонує свою поведінку відповідно до вимог тієї чи іншої спільноти, тобто утверджується як соціальна одиниця. Водночас у спільній діяльності та спілкуванні, через взаємодію з іншими, опосередковану традиціями, правами та обов'язками, нормами, вона виявляє себе як унікальна особистість, індивідуальність. Отже, відбувається її соціалізація, тобто перетворення людини з об'єкта соціального регулювання в суб'єкт регуляції власної соціальної поведінки, трансформація з об'єкта соціальної поведінки й стосунків у їх суб'єкт. Саме таке формулювання було прийняте нами в дослідженні за робоче.

За визначенням філософа Ю.Хабермаса, людина живе в розмаїтті багатьох світів: зовнішньому – об'єктивному, тотальному світі природи, науки, техніки, практики; соціальному – світі суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних соціальних відносин, соціальних статусів та ролей; а також у внутрішньому – світі індивідуальності, неповторності свого існування [133, 34].

Соціалізація особистості у взаємодії з різними факторами (мегафактори, макро-, мезо- та мікрофактори) та агентами (люди, з якими безпосередньо взаємодіє дитина) відбувається за допомогою різних „механізмів”. У науці існують різні підходи до аналізу „механізмів” соціалізації. На думку Г.Тарда, основним є наслідування; на думку Ю.Бронфєбренера – прогресивна взаємна акомодация, тобто пристосування між активною дитиною, яка росте, і тими змінними умовами, у яких вона живе; з позиції В.Мухіної, механізмом соціалізації виявляється ідентифікація та уособлення особистості та закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції в процесі розвитку особистості [136]. Отже, до соціально-педагогічних механізмів соціалізації науковці відносять: *традиційний механізм соціалізації*, пов’язаний із засвоєнням дитиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її сім’ї й найближчого оточення, які засвоюються на неусвідомленому чи підсвідомому рівні за допомогою некритичного сприйняття панівних домінант. *Інституціональний механізм соціалізації* функціонує в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різноманітними організаціями, які спеціально створені для її соціалізації, і з тими, що опосередковано реалізують виховні функції паралельно зі своїми іншими функціями. Саме в процесі задіяння інституціонального механізму соціалізації відбувається накопичення знань про соціальну дійсність і ширше – про довкілля, діти опановують досвід, практику взаємодії, спілкування, схваленої в суспільстві поведінки з представниками різних соціальних груп, у різних життєвих ситуаціях.

Не менш значущим для дошкільного та молодшого шкільного віку є *міжособистісний механізм соціалізації* як взаємодія людини з суб’єктивно значимими для неї іншими людьми. В основі цього специфічного, за визначенням учених, механізму соціалізації лежить психологічний акт міжособистісного перенесення певного соціального досвіду від однолітків, батьків, знайомих, які є носіями певних субкультур, незалежно від того, чи то

позитивний, чи то негативний досвід. Унікальне поєднання в кожному окремому випадку різноманітних механізмів соціалізації щодо процесу становлення кожної окремої дитини зумовлює той чи інший вектор засвоєння й упровадження власної соціальної позиції.

Для координації спрямованих педагогічних дій важливе усвідомлення взаємодії компонентів процесу соціалізації. З-поміж цих компонентів науковці називають такі:

1. Стихійна соціалізація людини у взаємодії та під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер та результати якої визначаються соціально-економічними та соціокультурними реаліями.

2. Відносно керована соціалізація, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні заходи для розв'язання своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміни можливостей та характеру розвитку, життєвого шляху тих інших вікових груп (термін здобуття освіти, обов'язковий мінімум освіти та ін.).

3. Відносно соціально контрольована соціалізація (виховання), тобто планомірне створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних та духовних умов для розвитку людини [136].

Поняття „соціалізація” тісно переплітається з поняттями „виховання” та „розвиток особистості”. Розвиток особистості визначається як процес формування системної якості індивіда внаслідок його соціалізації, тобто засвоєння й відтворення культурних цінностей та соціальних норм, а також саморозвитку й самореалізації в тому суспільстві, у якому він живе. У найзагальнішому вигляді розвиток особистості можна розглядати як процес входження людини в нове соціальне середовище та інтеграцію в ньому. У випадку входження до відносно стабільної соціальної спільності та за сприятливих обставин індивід, за даними психологів, проходить три фази особистісного становлення: *адаптацію* (засвоєння цінностей і норм, певне уподібнення до інших членів спільноти), *індивідуалізацію* (пошук засобів

утвердження своєї індивідуалізації в процесі ототожнення із соціумом), *інтеграцію* – найбільш суперечливу стадію, на якій соціум прагне уподобати особистість до власних очікувань, а особистість прагне персоніфікуватися. Таким чином поступово формується чітка структура особистості, закріплюються відповідні особистісні новоутворення, відбувається соціальний розвиток особистості через постійне повторення названих фаз при входженні індивіда до різних соціальних груп. Виховання як механізм соціалізації ставить дитину перед новими завданнями, які відповідають її зміненим можливостям та новій свідомості. З урахуванням цього, виховання упорядковує, об'єднує й використовує всі інші механізми соціалізації [1, 8].

В оцінці ролі та місця виховання в соціалізації особистості зазначимо: виховання відіграє важливу роль у процесі набуття особистістю соціальних уявлень, навичок, соціального досвіду, водночас воно є лише частиною процесу соціалізації. Виховання передбачає систему цілеспрямованих, формуючих соціальних впливів, взаємодій і взаємовідносин, за допомогою яких в індивіда формуються соціально бажані риси та властивості. Соціалізація ж виявляється процесом більш широким, який включає й організовані, і спонтанні, випадкові впливи всієї сукупності факторів суспільного буття, завдяки яким індивід долучається до культури й стає повноцінним членом того або іншого суспільства. Таким чином, соціалізація обіймає всю чисельність впливів соціального середовища на особистість, однак вона передбачає й реакції самої особистості на ці впливи.

3.2. Соціальне становлення особистості на етапі переходу від дошкілля до школи

За слушним висловом одного з фахівців теорії соціалізації, питання про те, яким чином людина стає компетентним членом суспільства, є старим, як Біблія (Г.Тард) [136, 12].

У кожному суспільстві соціалізація має свої особливості на різних етапах його становлення та розвитку. Узагальнено етапи соціалізації українські дослідники Н.Лисенко, Н.Кирста пропонують співвіднести з віковою періодизацією життя людини, у якій особливе місце посідають дошкільний та молодший шкільний період [121, 128].

Дитинство на всіх етапах характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою прилучення до соціуму, взаємодії з ним. Соціальний розвиток, що утворює контекст онтогенезу, об'єктивно спрямовує його й визначає загальний зміст, який Д.Фельдштейн розглядає як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації, що відбувається в процесі діяльності [199, 31]. Такої ж думки дотримується і О.Кононко, яка визначає соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу як „набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої й неживої природи, власного „Я” [87, 8]. У результаті соціального розвитку засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формуванні навичок, здатність до спілкування з оточуючими. Це процес освоєння й реалізації зростаючою людиною соціального змісту (і в цьому значенні вона певною мірою протистоїть процесу індивідуалізації); соціалізація також розглядається як реальний зміст дорослішання дитини, у якому відбувається становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дії. У першому випадку дитина більшою мірою виступає об'єктом засвоєння й набуття соціального досвіду, у другому – суб'єктом власної творчої діяльності. Процес соціалізації як активної творчої адаптації до культурного середовища відбувається практично протягом усього життя людини, однак, за даними науковців, пік його функціонально припадає на період старшого дошкільного віку. Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного світу, образно-знакових систем, природи та соціальний простір

безпосередніх стосунків людей [138]. Взаємодія дитини із „зовнішнім” світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, відбитих у сукупному людському досвіді, культурі. Засвоєння дитиною соціального досвіду, що трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає її розвиток як суб’єкта предметної діяльності. Інтеріоризовані способи дій, включені в індивідуальну предметну діяльність, екстеріоризуються, а в подальшому відбувається накопичення індивідуального досвіду суб’єктом, вироблення нових способів та прийомів діяльності на ґрунті засвоєних. Численні наукові факти засвідчують, що, якщо інтелектуальні чи емоційні якості особистості за різних причин не здобувають необхідного розвитку в дошкільному дитинстві, то пізніше подолання таких недоліків утруднюється, а в інших випадках й унеможлиблюється.

Дошкільний вік є початковим етапом формування суб’єкта діяльності, спілкування й пізнання (Р.Буре, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківська, Г.Люблінська, Т.Піроженко та ін.). Значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві. У цей період зростає пізнавальна активність дитини, чому сприяють становлення смислової пам’яті, довільної уваги. Значно підвищується роль мовлення в пізнанні довкілля й у розвитку спілкування, різних видів дитячої діяльності. Відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її волі, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, загальна й диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки. Усе це створює передумови для переходу до шкільного життя.

За умов цілеспрямованого виховання для старшого дошкільного віку стає актуальним поняття „*соціальна активність*”, яку науковці визначають як здатність дитини включатися до специфічної для певного віку діяльності з розв’язання суспільних завдань, виявляти такий рівень психічної активності,

який би сприяв отриманню результатів, значимих для інших і для себе (у плані становлення соціально значущих рис особистості). Змістовно соціальна активність виявляється також у готовності виконувати обов'язки, виявляти ініціативу, що супроводжується прийняттям на себе певної міри відповідальності, яка характеризується відповідним рівнем самостійності й усвідомленості (В.Маралов).

Як засвідчують спеціальні дослідження, найважливішими умовами поведінки й діяльності, що характеризуються соціальною активністю, є організація самої діяльності, побудованої за принципом групової відповідальної залежності (К.Мудзібаєв); посилення значущості ситуації через актуалізацію соціальних емоцій та емоційної уяви (О.Запорожець, Я.Неверович); включення самосвідомості особистості (С.Якобсон). Отже, розширення смислового поля діяльності за рахунок уведення соціально забарвленої мотивації, формування позитивно й конструктивно критичного ставлення до себе, розвиток елементів відповідальної залежності – усе це виступає чинниками сприяння розвитку й прояву соціальної активності. Ці положення ми врахували в розробці експериментальної методики.

У вітчизняній психології межа, що розділяє дошкільне й шкільне дитинство, означена кризою семи років (В.Абраменкова, Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Кононко, І.Кулагіна та ін.), коли втрачається безпосередність та спонтанність в активності, натомість набувається довільність та опосередкованість, поведінка стає багатоплановою: диференціюється план предметний та план взаємний, реальний та уявний, усвідомлюються почуття (В.Абраменкова, С.Литвиненко) [2; 122].

За даними сучасних медико-психологічних досліджень, період переходу дитини від дошкільного до шкільного життя характеризується як особливо складний у плані його емоційно-особистісного розвитку. Особливого значення й гостроти набуває проблема „емоційного світосприймання та світовідчуття” дитини. Вона розглядається ученими в контексті концепцій, що розкривають

сутність людського буття (Б.Ананьєв, А.Асмолов, В.Мясищев), у зв'язку з дослідженням переживань як внутрішнього механізму свідомості й самосвідомості дитини (О.Запорожець, О.Кононко, В.Лебединський, О.Нікольська), у руслі концепції смислової детермінації психічних процесів (В.Зінченко, О.Леонт'єв). Через взаємодію зі світом дитина реалізує внутрішній механізм переживань, відчуває свою співпричетність до світу як до цілісної системи.

З початком шкільного навчання змінюється соціальна ситуація розвитку дитини (Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, В.Давидов, О.Леонт'єв), яку утворюють єдині й неповторні специфічні для цього віку відносини між дитиною й середовищем, що визначають об'єктивне місце дитини в системі соціальних відношень, та відповідні очікування й вимоги, що висуває перед нею суспільство; особливості розуміння й ставлення дитини до власної соціальної позиції та своїх взаємин з оточуючими. Молодший школяр робить крок на шляху від сімейної залежності до індивідуальної самостійності, на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку як активного суб'єкта пізнання навколишнього світу та самого себе. Дитина починає переживати себе „соціальним індивідом” (Л.Божович), у неї з'являється усвідомлення свого соціального „Я” [29, 232]. Спочатку вона усвідомлює себе як суб'єкт дії, а пізніше, як соціальний суб'єкт (суб'єкт взаємин), хоча таке усвідомлення має не раціональний, а переважно суттєвий (інтуїтивний) характер.

Істотною характеристикою нового соціального положення, на думку науковців, є те, що навчальна діяльність як цілеспрямована, обов'язкова, довільна, відрізняється від ігрової. Навчальна діяльність виступає предметом суспільної оцінки, а життя маленьких учнів підкоряється системі обов'язкових, однакових для всіх правил. У зв'язку з цим гра з однолітками для маленького школяра набуває смислу справжнього, вільного, повного та захищеного життя.

Нова соціальна ситуація включає дитину, яка раніше була захищена

сім'єю, в різнопланові міжособистісні стосунки та спілкування („дитина – дорослі”, „дитина – діти”, „дитина – учитель”), у яких слід відстоювати власні думки, позиції, право на автономність. Нормований світ соціальних стосунків потребує довільності, організованості, відповідальності, сформованості контрольно-оцінних дій.

Структуру самосвідомості особистості, згідно з В.Мухіною, формують ідентифікація з тілом, власним ім'ям (ціннісне ставлення до тіла й імені); самооцінка, виражена в контексті домагань на визнання; уявлення про себе як представника певної статі (статева ідентифікація); уявлення себе в аспекті психологічного часу (індивідуальне минуле, теперішнє, майбутнє); оцінка себе в межах соціального простору особистості (права, обов'язки в контексті конкретної культури) [138]. Я-концепція шести-семирічних дітей поступово стає більш реалістичною, забезпечує дітей „фільтром”, крізь який вони оцінюють свою соціальну поведінку та соціальну поведінку оточуючих (С.Хартер).

Специфіка процесу соціалізації дітей досліджуваного нами вікового періоду пояснюється сенситивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної Я-концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів. Отже, вчені вбачають істотний ресурс психічного розвитку дитини у створенні захисного оточення (В.Абраменкова, Т.Алієва, С.Литвиненко, М.Осоріна).

Розширюючи й установлюючи соціальні зв'язки, шести-семирічна дитина освоює власний психологічний простір і можливість життя в ньому [79, 4]. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердження себе серед ровесників та дорослих. Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку. Науковці підкреслюють величезне значення формування й забезпечення емоційно-позитивного ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості кожної нормально розвиненої дитини, та підкреслюють необхідність педагогічної підтримки позитивної самореалізації

та коригування соціально засуджуваних і небезпечних її напрямів (О.Кононко, Г.Кошелева, В.Кудрявцев).

Усвідомлення цього факту зорієнтувало нас на виділення як одного з ключових напрямів експериментальної виховної роботи з дітьми формування позитивного ставлення дітей до себе й до соціуму. Значущими для нас були висновки учених про залежність самореалізації, тобто реалізації активності дитини в значимих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин, від визнання та схвалення успішності цієї реалізації значимими для неї людьми.

На нашу думку, потребує особливої уваги визначення специфіки розвитку шестирічних дітей-сиріт, які значно відрізняються від своїх ровесників, вихованців сім'ї.

Отже, соціальний розвиток дитини постає як взаємозв'язок соціалізації, тобто оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння й відтворення, та індивідуалізації – набуття самостійності, відносної автономності. Якщо при входженні дитини в соціум або спільноти різного порядку й рівня розвитку встановлюється рівновага між процесами соціалізації та індивідуалізації, з одного боку, дитина засвоює цінності й норми соціуму, а з іншого – має індивідуальний внесок у спільній життєдіяльності, то відбувається її інтеграція в соціум, трансформація особистості й середовища – той гармонійний і гуманний результат, до якого ми й прагнемо.

Водночас у низці сучасних досліджень відзначається, що шестирічні діти, які не здобували суспільну дошкільну освіту в дошкільних закладах, а виховувалися в сім'ї, обмеженому соціальному оточенні, або відвідували „занятійні групи” в центрі розвитку дітей, на початку власного шкільного життя відчують істотні труднощі, важко адаптуються в соціумі. Учені пояснюють цей факт відсутністю в цих дітей глибоких і різноманітних уявлень про соціальні ролі, закони взаємин людей, у них не сформовано досвід встановлення оптимальної дистанції з однолітками й дорослими, діти майже не володіють способами розв'язання проблемних ситуацій, соціально

прийнятними діями й, нарешті, важко переживають відчуття розлуки в неослабному зв'язку з матір'ю та рідними (І.Ільїна, В.Ніколаєва, Г.Кошелєва). Зроблені дослідниками висновки підтверджують наше переконання про необхідність урахування своєрідності початкового рівня готовності до входження в соціум дітей, які виховувалися в різних умовах життєдіяльності в побудові стратегії соціально-виховної роботи.

Основою соціалізації особистості є соціальний досвід, засвоюючи який, дитина здійснює власний саморозвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною. Ми проаналізували сутність та складники соціальної компетентності, яка є показником соціалізації особистості.

У нашому розумінні **соціальна компетентність** – це складна полікомпонентна властивість особистості, її інтегральна якість, яка складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості. У структурі соціальної компетентності ми слідом за науковцями (І.Бех, С.Литвиненко, О.Кононко) виділяємо емоційно-почуттєвий, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Емоційно-почуттєвий компонент соціальної компетентності обумовлюється здатністю дітей адекватно оцінювати та реагувати на емоційно-почуттєві прояви інших, сприймати себе в контексті відносин з однолітками та дорослими. Мотиваційно-ціннісний компонент виявляється в сукупності соціальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій дітей за умови зміни соціальних інституцій. Діяльнісно-поведінковий компонент свідчить про здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, уміння доброзичливо взаємодіяти, налагоджувати спільну діяльність, гармонійні стосунки з однолітками, готовність дитини ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних стосунків.

Структурна та змістовна характеристика соціальної компетентності дошкільника буде неповною, якщо не враховувати такий її важливий

компонент, як соціально-комунікативна компетентність, з огляду на роль мови й мовлення в людському житті.

Резюмуючи сказане, відзначимо, що саме період шести-семи років слід вважати періодом становлення соціального „Я”, коли в дитини формується „внутрішня позиція”, що породжує потребу посісти нове місце в житті й виконувати нову суспільно значиму діяльність, і виступає важливим компонентом соціальних утворень зростаючої людини. Соціально-психологічні дослідження переконливо доводять, що поступальний розвиток позиції „Я” починається з усвідомлення своїх соціальних можливостей та досягає рівня вияву й зміни позиції в результаті власної творчої активності (В.Абраменкова, Л.Божович, О.Кононко, С.Литвиненко та ін.). Через освоєння численних соціальних ролей, які певним чином кодуєть соціальний досвід дорослого світу, дитина починає відчувати себе членом суспільства, носієм суспільно значимої позиції, починає орієнтуватися на узагальнену, знеособлену еталонну оцінну міру правильності, нормативності відносин, загальнокультурних зразків. Індивідуальний рівень суспільного буття залежить від внутрішнього світу дитини, від сформованості в неї соціальних установок на себе. Період переходу від дошкільного до шкільного дитинства характеризується відкриттям нових можливостей для стимулювання соціального розвитку через регуляцію стосунків дитини з оточуючими, до впливів яких вона відкрита, розвитку та використання у вихованні дітей соціальних мотивів.

3.3. Особливості соціального розвитку дітей у різних умовах життєдіяльності

Висловлена раніше дефініція поняття „соціалізація особистості” дає нам змогу розглядати його як двосторонній процес взаємодії людини й соціального середовища, тобто включення її в систему суспільних відносин через

засвоєння соціального досвіду, а також самостійного відтворення цих відносин, у ході яких і відбувається формування неповторної, унікальної особистості. Науковці відзначають, що оптимальна інтеграція людини із соціумом визначається не тільки генетично переданою інформацією, але й стає можливою внаслідок набутих знань і досвіду (Б.Ананьєв, Л.Божович, І.Зязюн, С.Козлова, І.Кон, О.Кононко, В.Котирло, О.Леонтьєв, В.Мухіна, А.Петровський, Л.Піменова, В.Чудновський та ін.).

Як ми вже зазначали, через сукупність механізмів соціалізації засвоюються норми, еталони поведінки, погляди, що властиві для сім'ї та найближчого до дитини оточення, відбувається накопичення знань та досвіду соціально прийнятої поведінки у взаємодії дитини з різними соціальними інститутами в межах дитячої субкультури та в процесі спілкування дитини з особами, які для неї є суб'єктивно значимими, вплив усіх зазначених механізмів опосередковується рефлексією, оскільки дитина формується та змінюється в результаті усвідомлення й переживання реальності, у якій вона живе.

Відтак, очевидна необхідність оцінки об'єктивних та суб'єктивних детермінант, що впливають на процес соціалізації особистості дитини. Це насамперед оцінка соціально-економічних, соціально-політичних, соціокультурних умов матеріального й духовного життя суспільства взагалі, окремих соціальних спільнот та індивіда, його найближчого оточення.

Визначаючи складовими процесу соціалізації різні її рівні, щаблі (стихійну, відносно керовану, відносно контрольовану, самозаміну), сучасна наука для характеристики означених вище чинників, визначення ключових щодо цього категорій використовує термін *середовище* – як умови життя людей та продукту їхньої спільної діяльності.

Поняття „середовище” широке за обсягом й об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів та об'єктів, серед яких народжується, живе й розвивається живий організм (С.Литвиненко, В.Ямницький) [122 218].

Розвиток дитини відбувається не шляхом одностороннього впливу середовища на особистість, а є результатом її постійної взаємодії. Для сучасної науки властива неоднозначна дефініція середовища, що пояснюється наявністю різних підходів до його вивчення. Найзагальнішим є поділ середовища на природне та соціальне. На думку вчених (М.Гамезо, В.Панов, Т.Столярова та ін.), середовище охоплює природне, соціальне, культурне оточення, тому в аналізі взаємодії з ним дитини треба враховувати всю сукупність чинників (біологічні, соціальні, фізичні, культурні).

Ми вивчали особливості процесу соціалізації дітей – вихованців дошкільних закладів та учнів перших класів загальноосвітніх шкіл, які виховуються в різних умовах життєдіяльності (С.Курінна, 2000-2003). Першу групу становили діти, охоплені суспільною дошкільною освітою, тобто ті, які постійно відвідують дошкільні навчальні заклади. Друга група – так звані „домашні діти”, які з різних причин не відвідують дошкільні навчальні заклади й або отримують платну індивідуальну педагогічну підготовку з педагогом, або навчаються в „занятійних групах”, або просто виховуються в сім’ї й не отримують ніякої системної освіти. До третьої групи належать діти – вихованці дитячих будинків і притулків, переважна більшість з яких – соціальні сироти, суспільні ізгої. Характеристиці умов життєдіяльності кожної з трьох груп передуватиме огляд об’єктивних чинників, що впливають на процес соціалізації дітей.

Кожен із соціальних інститутів (сім’я, група однолітків у дошкільному закладі, школі) виявляється альтернативним референтним джерелом, завдяки якому здійснюється вибір моделей соціальної поведінки. Коротко охарактеризуємо їх.

Сім’я як персональне середовище розвитку – один з найважливіших інститутів соціалізації особистості, адже вона зумовлює спосіб життя дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, умінь та навичок. На думку науковців, соціально-позитивний чи негативний

вплив сім'ї залежить від кількості параметрів, з-поміж яких: соціокультурний, що засвідчує рівень культури сім'ї, соціально-економічний, який визначається її майновими характеристиками, техніко-гігієнічний – особливості способу життя (І.Гребенніков, С.Литвиненко, В.Ямницький та ін.). Сім'я як різновіковий колектив представлена певною системою закріплених традиціями, звичаями, моральними й правовими нормами стосунків між старшими й молодшими, батьками й дітьми. Під їхнім впливом формується світогляд дитини, ставлення до довкілля й зокрема соціуму. До психологічних механізмів сімейної соціалізації, в умовах якої відбувається функціонування персонального середовища розвитку дитини, належать: ідентифікація (дитина наслідує батьків); включення батьків у внутрішній світ дитини, її інтереси, потреби, смаки, прагнення; цілеспрямоване формування поведінки, що відбиває систему норм, схвалених суспільством.

Відзначаючи надзвичайний позитивний вплив родини на становлення особистості дитини, науковці водночас звертають увагу на „недоліки” сімейної соціалізації, яка, на думку О.Кононко, виявляється у центрації малюка на своїх проблемах, домінуванні егоїстичних прагнень; надмірній опіці, допомозі, що гальмує процес дорослішання; відсутності в оточенні дитячого товариства, партнерів, серед яких малюк навчається домовлятися, узгоджувати дії, розв'язувати конфлікти; дефіцит елементарних обов'язків, ділових стосунків, домінування процесуальної діяльності над результативною; непослідовність вимог та оцінок [87, 67].

З огляду на різноманітність стилів сімейної соціалізації (домінаторний, партнерський та їхні різновиди), узагальнену характеристику „благополучна” / „неблагополучна”, зрозумілим виявляється той факт, що діти, які мають лише такий досвід, по-різному стартують на початку свого шкільного навчання, тобто початку такого періоду, коли вони вперше вимушені вийти за межі тільки сім'ї. Вузькість соціального досвіду, певною мірою його однобокість (у більшості сучасних сімей дитина не розв'язує жодної проблеми, не має досвіду

відповідності за власні дії) утруднює ситуацію входження малюка до нового соціуму, у якому, на відміну від сім'ї, не кожен іде йому назустріч. Навіть діти, які виховувалися в партнерській сім'ї, де панують відкриті стосунки, співчутливі відносини, почуття захищеності, тісна сімейна згуртованість, хоча й швидше адаптуються до нових умов, проте боляче переживають дефіцит соціального досвіду. Діти ж, які виховувалися в домінаторних або тоталітарних сім'ях із суворими правилами примусу, відсутністю сімейної єдності, зі станом постійної конкуренції, дуже складно будують власні стосунки з однолітками, відчують жах від необхідності спілкуватися з дорослими.

Відтак, сім'я – найближче розвивальне й виховне середовище. У сім'ї діти раннього й дошкільного віку орієнтовані на дорослого, його оцінки, знання, вчинки. Проте процес входження дитини до соціуму був би неповним, якщо б обмежувався лише тим соціальним досвідом, який дитина може здобути в спілкуванні і взаєминах з дорослими. Отже, діти, які відвідують дошкільні заклади, на момент вступу до школи виявляються у вигіднішому стані, оскільки, крім досвіду сімейної соціалізації, вони ще мають і досвід, здобутий у процесі різноманітної життєвої практики спілкування й взаємодії з однолітками.

За концепцією дошкільного виховання та Базовим компонентом дошкільної освіти, сучасний дошкільний заклад має стати „інститутом соціалізації”, призначення якого – забезпечити фізичну, психологічну й соціальну компетентність дитини від народження до шести-семи років, можливість адаптації до унормованого існування серед людей, сформувати ціннісне ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти елементарною наукою і мистецтвом життя. Передусім це відбувається завдяки поступово зростаючій ролі дитячого співтовариства, яке, за твердженням Ю.Лотмана, починаючи зі старшого дошкільного віку суттєво впливає на процес соціалізації дитини [222, 86]. Дитяча спільнота (вислів О.Усової) –

важливе джерело близької інтересам дітей інформації про соціальну дійсність, яка, хоч і відрізняється неточністю, проте активно сприймається й швидко й легко засвоюється. По-друге, дитяче співтовариство – школа формування соціальних почуттів та особистісних якостей. Передусім дитина неодноразово спостерігає прояви почуттів іншими дітьми, відчуває на собі ці прояви й сама висловлює свої почуття. Взаємини з однолітками активізують певні особистісні якості дитини. Дитина, що є дуже цінним, здобуває практику (частіше всього інтуїтивно) відбору, активізації якостей, ухвалених певним дитячим товариством. Це формує гнучкість, здатність пристосовуватися до середовища, повагу до інших, розвиває впевненість у собі. Проте дитяче товариство може активізувати й негативні якості дитини, стимулювати агресивність, надмірну гнучкість, підкорення більшості. По-третє, дитяче товариство в дошкільному закладі створює умови для практики соціальної поведінки. Взаємини дітей стають, так би мовити, полігоном для перевірки й закріплення засвоєних соціальних моральних норм. Отже, у процесі соціалізації дитячому співтовариству, керованому педагогом, належить значна й відповідальна роль. Його не можна замінити дорослим товариством. До речі, за даними державного комітету статистики на 1 січня 2004 р. в Україні функціонувало 15.023 дошкільних заклади, у яких виховується понад 977.000 дошкільників, 20,3% з них складають діти шести років.

Навіть якщо дитина не відвідує з будь-яких причин дошкільний заклад, важливо надавати їй можливість продуктивно спілкуватися з однолітками через різні форми додаткової освіти, до яких належать і „занятійні групи”, розвивальні центри.

Попередня характеристика сім'ї як джерела й опосередкованого ланцюжка передачі дитині соціально-історичного досвіду, передусім досвіду емоційних та ділових взаємин між людьми (у дошкільному закладі ця практика лише збагачується й доповнюється), логічно підводить до думки, що втрата сім'ї – найтяжча трагедія в житті дитини. Гостра соціальна криза в країні

відбилася не тільки на матеріальному, а й на моральному здоров'ї та благополуччі сім'ї як інституті природного біологічного та соціального захисту дитини. Гіркою ознакою нашого часу є соціальне сирітство. Виховання в умовах державних сирітських закладів, зміни закладів й опікунів, навіть при найкращому розкладі, травмують психіку дитини, унеможлиблюють реалізацію природних потенцій, порушують систему її взаємин з навколишнім.

За даними держкомстату, головними причинами, що сприяють поширенню явища соціального сирітства, є такі: збільшення кількості дітей, які народилися поза шлюбом, соціальна дезорганізація сімей, матеріальні житлові труднощі батьків, нездорові стосунки між ними, слабкість моральних настанов і негативні явища, пов'язані з деградацією особистості (алкоголізм, наркоманія, відмова від батьківства) [101, 4].

Окрім страшенного руйнівного впливу на здоров'я дитини, соціальне сирітство порушує емоційні зв'язки дитини з довкіллям, зі світом дорослих, однолітків, які розвиваються в більш сприятливих умовах, викликає вторинні порушення фізичного, психічного та соціального розвитку. У дитини, яка відірвана від батьків і перебуває в дитячому сирітському закладі, знижується загальний психічний тонус, порушуються процеси саморегуляції, домінує негативний настрій. У більшості дітей розвивається відчуття тривоги й невпевненості в собі, зникає зацікавлене ставлення до світу, погіршується емоційна регуляція, емоційно-пізнавальна взаємодія та, як результат, гальмується інтелектуальний розвиток. 85-92% випускників дитячих будинків, притулків виявляються не здатними до навчання за програмами загальноосвітніх шкіл (С.Забрамна, І.Кривовяз, О.Стребелева). Резюмуємо: дитина виходить у широке життя з відчуттям своєї незначущості, з незадоволеною потребою в любові, з нечіткою життєвою перспективою, недовірою до оточення, незнанням своїх прав і обов'язків, привчена жити у вузькому й регламентованому соціумі, а відтак, вона навряд чи з часом зможе

стати повноцінною компетентною, гармонійною й збалансованою людиною.

Актуальними лишаються питання наступності в роботі сирітських закладів, координації їхньої діяльності, узгодження програм, а також налагодження плідної взаємодії з усіма іншими інститутами, у яких зростають і виховуються діти дошкільного віку.

Останнім часом активізувалися центри позашкільної освіти, які опікуються проблемами раннього розвитку дітей, підготовки їх до школи. Так, за даними фахівців, у 2000 р. офіційно функціонувало 823 будинки й центри позашкільної роботи [74]. Їх мережа постійно зростає. З-поміж специфічних позитивних умов, що створюються в „занятійних” групах, можна виділити новизну та незвичайність обстановки, прилучення до недитячого, дорослого життя, можливість здобути нові знання, тимчасовість, коротку тривалість перебування дитини поза домом, без батьків, можливість апробувати малюка в різних видах діяльності. Проте відсутність сталого дитячого товариства, домінування занять над грою, оскільки діти приходять у заклад „працювати”, вчитися, а не бавитися, організація діяльності за шкільною системою не дають змоги повною мірою використати потенційні можливості соціалізації в таких закладах.

Визначення специфіки різноманітних соціальних інститутів, у яких відбувається первинна соціалізація дітей, було необхідним для нашого дослідження, адже врахування своєрідності означених соціальних інституцій важливе для побудови головної стратегічної лінії системи виховної роботи, яка б сприяла процесу соціалізації вихованців дитячих будинків, збагачувала соціальний досвід „домашніх” дітей. Тобто, ідеться про необхідність цілеспрямованого проектування варіативного освітнього середовища, що забезпечує, за словами В.Слободчикова, індивідуальні траєкторії розвитку дітей [181, 109-111].

3.4. Методика діагностики рівнів соціальної компетентності дітей

Оскільки в монографії представлені матеріали та результати теоретичного й експериментального дослідження проблеми соціального розвитку дітей, формування в них соціальної компетентності як показника цього розвитку, доцільним буде представити методики діагностування рівнів соціальної компетентності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за визначеними критеріями.

Для визначення рівнів соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку було виокремлено такі критерії:

- поведінковий, показниками якого були: уміння дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрої; перевага позитивного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі;

- пізнавально - інтелектуальний критерій виявлявся в обізнаності про елементарні соціальні норми; вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях; здатності до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних завдань; рівні розвитку уяви та мислення, а також наявності елементарних знань про себе; здатність визначати власні позитивні та негативні риси;

- до показників комунікативного критерію віднесли: уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття; володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявність у словнику характерологічної лексики; вміння використовувати влучні образні вирази;

- показниками гумористичного критерію було: наявність почуття гумору, що виявлялося у здатності до розуміння смішного та спроможності створювати смішне.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено п'ять рівнів розвитку соціальної та комунікативної компетентності (високий, достатній, середній, задовільний, низький). Коротко охарактеризуємо кожен з них.

До високого рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності ми віднесли дітей, які позитивно сприймали соціум, вміли будувати безконфліктні взаємини, контролювали прояв емоцій і настрою, мали адекватну самооцінку; були обізнані з соціальними нормами та вміли використовувати набуті знання в життєвих обставинах, могли аналізувати ситуацію, знаходити різні способи розв'язання проблеми; мали високий рівень розвитку уяви і мислення; мали у словнику лексику позитивного забарвлення, уміли вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовували мовленнєве кліше в різних ситуаціях буття; володіли соціально прийнятими способами вираження емоцій; виявляли почуття гумору, були здатні розуміти та створювати смішне.

Діти, які перебували на достатньому рівні також характеризувалися позитивним світосприйманням, перевагою гарного настрою, мали адекватну самооцінку; були обізнані з соціальними нормами, але не завжди могли використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях, не завжди могли будувати безконфліктні стосунки. Вони могли аналізувати ситуацію, проте діяли переважно відомими, стандартними способами розв'язання проблеми; ці діти мали достатній рівень розвитку уяви та мислення; застосування мовленнєвих кліше не завжди було адекватним. Діти не досить вдало володіли способами вираження емоцій, їхнє мовлення не було виразним, образним.

Середній рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності був властивий шестиліткам, у яких ставлення до соціуму не було усталеним, залежало від багатьох чинників, настроїв - мінливим. Ці діти характеризувалися неадекватною самооцінкою (завищеною, рідше заниженою). Вони не виявили здатності трансформувати здобуті знання про соціальні норми у практику

стосунків з однолітками і дорослими. Не завжди ці діти могли аналізувати проблемне завдання, що пояснюється середнім рівнем розвитку уяви та мислення. Викликала труднощі об'єктивна оцінка себе й оточуючих. Контроль за проявом емоцій був не стабільним. Не завжди вони адекватно реагували на смішне, не здатні були і створювати смішне.

До задовільного рівня прояву соціально-комунікативної компетентності ми віднесли дітей, які з недовірою ставилися до соціуму, не прагнули ініціювати свої дії, намагалися уникнути контактів з однолітками і дорослими, діяли переважно за вказівками. Ці діти мали низький рівень обізнаності з соціальними нормами. До аналізу ситуацій, до міркування за змістом і суттю подій виявилися не готовими, інтересу не виявляли. Діти, оцінені за задовільним рівнем, мали переважно занижену самооцінку, бідний запас мовленнєвих кліше, що ускладнювали їхню комунікативну діяльність. Вони виявилися також не здатними до розуміння та створення смішного.

Низький рівень соціально-комунікативної компетентності характеризувався переважно негативним, іноді агресивним ставленням до соціуму, неусталеним настроєм, який діти контролювати та адекватно виражати не могли. Низький рівень розвитку уяви та мислення ускладнював аналітичні дії; діти виявили також недостатню обізнаність з соціальними нормами. Самооцінка в них не була розвиненою. Ці дошкільнята мали низький рівень мовленнєвого розвитку, що утруднювало комунікативну діяльність. Хоча вони не здатні жартувати та розуміти смішне, проте їм подобаються веселі люди, вони охоче спостерігають за веселощами інших, швидко заряджаються чужою радістю.

До всіх критеріїв та показників було підібрано низку експериментальних завдань. Зупинимося більш детально на характеристиці кожного з них.

Як ми вже зазначали, експериментальне обстеження проводили з трьома групами дітей. До першої групи увійшли діти, які постійно відвідували дитячий садок. Другу групу склали діти, які відвідували “занятійні” групи.

Третю групу формували з вихованців дитячих будинків.

Нас цікавило, як впливають соціальні умови, соціальний статус дітей шести - семи років на формування картини світу, зокрема соціуму, на ставлення до себе та інших.

Експериментальне дослідження, для проведення якого ми намагалися створити рівні умови кожній категорії обстежуваних, передбачало виконання дітьми різних груп перевірних завдань за визначеними методиками. Вони будуть подані нижче. Зазначимо, що, крім спеціальних опитувань, індивідуальних занять, бесід, вправ, було організовано спостереження за дітьми, як вони проявляють свій настрій, усвідомлюють і виражають емоції.

Експериментатор пропонував дітям щодня відмічати свій настрій на “Екрані настрою” (він висів в кожній групі) за допомогою умовних позначень, пропонував поговорити, проаналізувати причини того, що гнітить дитину, визначити те, що сприяє відчуттю благополуччя. З огляду на значення самооцінки для визначення свого місця в соціумі, встановлення взаємин дитини з оточуючими, ставлення її до світу, до *першої методики* ми включили завдання, спрямовані на виявлення особливостей ставлення дітей до соціуму, рівня самооцінки, об’єктивної оцінки себе та інших.

Методика № 1. Дидактична вправа “Сходинок”

Мета: з’ясувати рівень розвитку самооцінки дітей шести - семи років.

Матеріал: дидактичне полотно із зображенням сходинок

Інструкція до виконання: “Можливо, ти бачив, як спортсмени-переможці піднімаються на сходинок? Хто переміг, стає на вищу сходинку, а той, хто показав гірший результат, стає на нижчу. У нас тут теж є сходинок. Діти, які мають дуже гарні показники, можуть стати на верхню сходинку і навпаки. На яку б сходинку ти себе поставив? На верхню? На нижню? Чому?”

Методичний коментар: При виконанні дітьми цього завдання звертали увагу на адекватність самооцінки шестиліток за запропонованими критеріями:

здоров'я, слухняність, розумність, доброта, чемність, вміння дружити. Щоб оцінка вийшла більш об'єктивною, здобуті результати порівнювали з результатами анкетування педагогів і батьків.

Методика № 1. Дидактична вправа “Який ти?”

Мета: виявити вміння дітей шести - семи років об'єктивно визначати свої позитивні риси, чесноти

Матеріал: люстерко.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині: “Подивись у люстерко. Ти собі подобаєшся? Чому? Як би ти розповів про того, хто в люстерку, чужій дорослій людині, дитині? Скажи про себе так, щоб і тому, іншому, ти теж сподобався”

Методичний коментар: зараховувалася відповідь, в якій дитина могла назвати не менше трьох своїх особистісних рис.

Методика № 1. Дидактична вправа «Що ти знаєш про себе?»

Мета: з'ясувати наявність у дітей знань про себе.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині відповісти на низку запитань:

- Ти хлопчик чи дівчинка?
- Де більше пальців у тебе: на руках чи на ногах?
- Коліна знаходяться вище, ніж борода?
- Як ти дізнаєшся, що хочеш їсти?
- Назви чого в тебе багато? двоє? один?
- Що ти можеш зробити, щоб тебе зрозуміли?

Методичний коментар: Відповіді дітей фіксували в протоколі. За кожен правильну відповідь дитина одержувала 1 бал. Максимально можлива сума балів дорівнювала 6.

Методика № 1. Дидактична вправа “Гарний чи поганий”

Мета: виявити вміння дітей об'єктивно оцінювати себе, визначати власні позитивні та негативні риси.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині продовжити речення: “Я гарний, тому що в мене... Я поганий, тому що ...”

Методичний коментар: Якщо дитині важко було виконати завдання, експериментатор спочатку пропонував оцінити іншу людину, наводив приклади про себе: “Які люди тобі подобаються, чому? Чому інші люди не приємні для тебе?”. Дитина мала назвати не менше трьох позитивних та негативних якостей”.

Методика № 1. Дидактична вправа “Три головних слова про себе”

Мета: визначити наявність характерологічної лексики

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: “Якщо б ми хотіли розповісти про тебе та інших дітей, багато слів було б схожих, адже у тебе є те, що і в інших дітей. Проте ти відрізняєшся від інших, не схожий на них. Скажи про себе три головних слова, чим ти не схожий на інших”.

Методичний коментар: Дитині необхідно було відповісти на запитання: “Який я?” Якщо дитина вагалася, не могла самостійно виконати завдання, експериментатор наводив приклади.

Методика № 1. Дидактична вправа “Похвали”

Мета: виявити вміння дітей добирати влучні порівняння.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини з проханням: “Уяви себе на конкурсі самих хвалькуватих людей світу. Як би ти себе похвалив? Похвали себе. Можеш почати зі слів: “Я такий красивий, як... Такий сильний, як ... Такий сміливий, як...”

Методичний коментар: У разі, коли дитині важко було виконати завдання, експериментатор пропонував пригадати казку про зайця – хвалька. Після чого допомагав дитині підібрати потрібні слова.

Наступні, *друга і третя, методики* були спрямовані на визначення рівня соціальної обізнаності, тобто знань про соціальні норми, ролі. В оцінці рівня соціально-комунікативної компетентності за пізнавально-

інтелектуальним критерієм ми намагалися також з'ясувати особливості світосприймання, визначити дитячої картини світу обізнаність щодо елементарних соціальних норм. Ми вважали за необхідне, в першу чергу, виявити, що являє собою для дитини світ та як вона визначає своє місце в ньому. Науковці доводять, що “світ” для дітей шести - семи років – це реальність, яка дещо відрізняється на різних етапах розвитку. Спочатку світ для дитини “зовнішньо легкий і внутрішньо простий” (Василюк Ф.). Згодом світ розширюється та ускладнюється, стає “внутрішньо та зовнішньо складним”. Світ – це системи різних порядків, які дитина поступово опановує за допомогою дорослого.

Ми скористалися синонімічним рядом для пояснення категорії “*світ, довкілля, все, всі, світ навкруги, світ – хто, світ – що*”.

Методика № 2. Дидактична вправа “Світ очима дитини”

Мета: виявити уявлення дітей про світ, її власне бачення світу та свого місця в ньому.

Матеріал: кольорові олівці, аркуші паперу.

Процедура виконання полягала в тому, щоб дитина намалювала картину, яку можна б було назвати словом “світ”. По ходу виконання та обговорення малюнка експериментатор виявляв розуміння того, що вкладає дитина у значення цього слова, запропонувавши відповісти на низку запитань: “Світ – це що? Світ – це хто? А ти в цьому світі є? Де ти? Хто ти такий? Як себе намалювати?”

Методичний коментар: У протоколі відзначали, які доповнення з'являлися в малюнку дитини, а також відповіді. Відповіді дітей та малюнки оцінювали за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнків, вибір форми малюнку та кольорів для передачі зображення.

Методика № 2. Ситуація вибору з використанням картинок

Мета: виявити здатність дітей шести - семи років аналізувати ситуацію,

передбачати можливі варіанти розгортання подій

Матеріал: сюжетні картинки із зображенням складних ситуацій (розбито вазу; порвано штани; забруднив одяг).

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дітей: “Подивись уважно на цю картинку. Що тут намальовано? Визнач, якою буде реакція мами? Що вона скаже, коли побачить, що донька розбила її улюблену вазу?”

Методичний коментар: Якщо дитина не відповідала, експериментатор пропонував варіанти відповідей сам, пропонуючи зробити вибір із запропонованих варіантів. Відповіді дітей фіксували в протоколі.

Методика № 2. Дидактична вправа “Друзі, товариші, чужі”

Мета: визначення особливостей соціальних передбачень дітей, вміння встановлювати стосунки з однолітками

Матеріал: схема розташування дітей групи в навчальній зоні, кружечки червоного, рожевого та зеленого кольору.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дітей: “Перед тобою лежать кружечки. Поклади червоні кружечки біля тих дітей, яких ти дуже любиш, рожеві для тих, хто тобі подобається; зелені – тим, з ким би ти не хотів дружити. А як ти гадаєш, чи є діти, які б тобі поклали зелений кружечок? А вихователі та батьки який би кружечок тобі дали? Чому ти так вважаєш?”

Методичний коментар: Педагог спочатку обговорював з дитиною відповідність певного кольору тій чи іншій оцінці.

Методика № 2. Дидактична вправа “Доручення”

Мета: з’ясувати соціальні та діяльнісні пріоритети дітей, виявити вміння дітей шести - семи років адаптуватися до умов, що змінюються, будувати стосунки з однолітками.

Матеріал: картки зі схематичним зображенням різних доручень (сходити в іншу групу і запросити на виставу; організувати рухливу гру, полити квіти, зібрати іграшки на прогулянку).

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині обрати будь – яку картку, розглянути, що на ній зображено. Потім звертався до дітей з проханням: “Виконай те, що зображено на картці: запроси малюків на виставу (“дітей пограти”, “полий квіти”, “збери іграшки на прогулянку”).

Методичний коментар: Методика проводилась у формі спостереження, під час якого звертали увагу на такі аспекти: як дитина зрозуміла доручення; які доручення діти виконують більш охоче: чи то суто механічні (полити квіти, зібрати іграшки), чи доручення, що вимагають прояву певних організаторських та комунікативних умінь; обираючи доручення дитина орієнтується на дорослого чи робить це самостійно. Всі дані відзначили в протоколі.

Методика № 3. Дидактична вправа “Запропонуй свій вихід”

Мета: з’ясувати здібність шестирічок аналізувати ситуації.

Матеріал: картки з зображенням конфліктних ситуацій (Хлопчик забирає в однолітка машину. Дівчинка впала, а хлопці стоять і сміються).

Інструкція до виконання: Експериментатор запрошував дітей розглянути картки, проаналізувати ситуацію та запропонувати свій вихід з неї. Звертався до дітей з пропозицією: “Людина може вчинити по-різному: по-доброму, тобто допомогти, підтримати; по-злому - образити, штовхнути. Можна поставитися до того, що трапилося, з посмішкою. Подумай, як би це сказав сердитий хлопчик? А якою б була смішна відповідь?”

Методичний коментар: Під час оцінювання увагу звертали на оригінальність запропонованого дитиною рішення, вміння орієнтуватися в ситуації, знаходити вірну відповідь.

Наступна, **четверта методика** містила завдання, за допомогою яких оцінювали рівень розвитку уяви і мислення, здатність дітей до багатоваріантного розв’язання проблеми.

Методика № 4. Дидактична гра “Завдання для розумників” (модифікована методика О.М.Дяченко)

Мета: виявити здатність дітей до багатоваріантного розв'язання завдання.

Матеріал: контурне зображення фігур, іграшок, сюжетна картинка з небилицями.

Інструкція до виконання: Завдання пропонувалось дітям у два етапи. Спочатку експериментатор звертався до дітей: “Уважно розглянь зображення фігур та іграшок. Визнач, на які фігури схожі іграшки.” Після виконання першої частини завдання, педагог пропонував розглянути картинку: “Художник все зробив не так. Скільки таких неточностей ти зможеш знайти?”

Методичний коментар: Сумарна оцінка складалася з результатів виконання двох частин завдання.. На виконання кожної частини завдання приділялося 2 хвилини.

Методика № 4. Дидактична гра “Домалюй”

Мета: з'ясувати рівень розвитку уяви та мислення шестиліток.

Матеріал: незакінчений малюнок з зі стимульними знаками.

Інструкція до виконання: Експериментатор просив дитину: «Подивись уважно на цей малюнок. Один художник намалював веселу картину, але пішов дощ і від картини залишилися тільки окремі деталі. Домалюй їх так, щоб знову вийшла весела картинка».

Методичний коментар: При оцінюванні враховувалися самостійність, якість та темп виконання, оригінальність ідеї малюнка та вибір дитиною способів дії уяви (опредмечення, включення).

Важливим, на нашу думку, складовим компонентом соціально-комунікативної компетентності в дошкільному віці є розвиток комунікативних умінь, зумовлених, певною мірою, рівнем розвитку мовлення. Саме тому частина завдань передбачала вивчення особливостей розвитку комунікативних умінь, емоційно-чуттєвої сфери.

Методика № 5. Дидактична гра “Як сказати по-іншому?”

Мета: виявити здатність дошкільнят до творчого використання

мовленнєвих кліше в різних ситуаціях буття.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: “Зараз я тобі розповім декілька історій, що трапилися з іншими хлопчиками та дівчатками. Послухай про те, що з ними трапилось, та уяви, що ця історія про тебе. Щоб ти сказав?” Після прослуханої відповіді вихователь запитував дитину: „А хочеш я тобі скажу, що відповів хлопчик у цій ситуації?”

Методичний коментар: Експериментатор нагадував дітям, що відповісти можна по – різному: сердито, смішно, весело, жартуючи.

Методика № 5. Дидактична гра “Передай радість”

Мета: виявити, як діти виражають емоції в спеціально створених ситуаціях.

Матеріал: твір “Переплутанка”, малюнок, на якому все переплутано.

Інструкція до виконання: Експериментатор читав дітям твір “Переплутанка”. Далі звертався до дітей: “Як ви гадаєте, ця історія весела чи сумна? З чого це видно?” А як ми можемо показати, що нам весело? Що ще ми можемо робити?”

Методичний коментар: Під час обстеження звертати увагу на реакцію дітей на несподівану картинку, дивовижні зображення, відзначали, які способи використовувала дитина для вираження свого стану, настрою.

Шоста методика була спрямована на виявлення особливостей прояву почуття гумору, а саме: уміння розуміти смішне, адекватно реагувати на жарти та здатність створювати смішне.

Методика № 6. Дидактична гра “Веселі слова.”

Мета: виявити наявність у словнику дитини лексики позитивного забарвлення.

Матеріал: коробка з круглими значками.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині коробку з круглими значками, пояснюючи: Це слова – смішинки. Якщо ти хочеш покращити свій настрій, можеш взяти собі стільки смішинок, скільки веселих

слів ти знаєш”.

Методичний коментар: Названі дітьми слова фіксували в протоколі, звертали увагу на відповідність слів поставленому завданню та кількість підібраних слів.

Методика № 1. Дидактична вправа “Посміхнись”.

Мета: виявити вміння дітей розуміти смішне, наявність почуття гумору.

Матеріал: жартівливі історії.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: “Послухай, друже, зараз я тобі розповім декілька дуже смішних історій, а ти скажеш, які з них здалися тобі найсмішнішими. Поясни чому? А з тобою така історія траплялась?”

Методичний коментар: При виконанні завдання звертали увагу на вміння визначати кумедне, розуміти гумор, наводити подібні ситуації з особистого життя.

Методика № 6. Дидактична вправа «Смішний малюнок»

Мета: з’ясувати здатність дітей розуміти смішне в зображенні.

Матеріал: смішні малюнки.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині уважно розглянути малюнок. “Давай з тобою розповімо удвох жартівливу історію про хлопчика та його друзів: kota, собаку та віслика. Одного разу...

Чому ж хлопчик так і не зміг дістати яблуко? Розкажи так, щоб було смішно”.

Методичний коментар: Увагу звертали на вміння дитини визначати смішне в малюнку, за допомогою експериментатора розповідати жартівливі історії, використовувати різні засоби для передачі смішного.

Методика № 6. Дидактична вправа “Намалюй смішне”

Мета: з’ясувати вміння дітей шести - семи років створювати смішне в

малюнку.

Матеріал: малюнок із зображенням лисенятка.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: “Намалюй лисеняткові щось найкумедніше на світі. Придумай і розкажи про нього будь – яку смішну історію”.

Методичний коментар: При оцінюванні результатів виконання дітьми цього завдання увагу звертали на вміння визначати, що саме і як малювали, щоб було смішно, та їх вміння придумати смішну історію.

Коротко, майже побіжно визначимо результати проведеного діагностичного обстеження.

Результати анкетування батьків, проведеного з метою одержання більш об’єктивної оцінки щодо особливостей соціалізації дітей засвідчили, що в переважної більшості дітей надто високий рівень конфліктності, вони часто сваряться з несуттєвих причин, ображаються на слова однолітків. До причин сварок батьки відносять небажання ділитися іграшками, невміння розподіляти ролі під час гри, егоїзм, відсутність або недостатність досвіду реальних стосунків з однолітками поза втручання дорослих.

Проведене анкетування вихователів дошкільних закладів, дитячих будинків та “занятійних” груп переконало нас у тому, що вони виявляють інтерес до проблеми взаємин дітей. Більшість педагогів зійшлися на думці, що майже у всіх дітей є друзі в дошкільному закладі, малюки охоче спілкуються з однолітками. Разом із тим, діти досить часто скаржаться дорослим на те, що їх ображають інші діти, що свідчить про невміння самостійно розв’язувати конфліктні ситуації. Понад половини дітей шести - семи років, які постійно відвідували дитячий садок, діляться іграшками та солодощами з однолітками; виявляють дружелюбність та доброзичливість по відношенню до них. Здатність до дієвого співпереживання та допомоги іншим виявляють лише третина шестиліток. Все це свідчить про те, що в дітей є достатній рівень знань про соціальні стосунки, але вони не завжди застосовують їх на практиці.

Дітям не вдається самотійно будувати безконфліктні стосунки, що, на нашу думку, можна пояснити їхньою підвищеною імпульсивністю, а також тим, що вони досить часто орієнтуються на підказки, вказівки дорослих.

На думку педагогів, дітям, які відвідували “занятійні” групи досить важко встановлювати взаємини з незнайомими однолітками. Ці діти спілкуються переважно з дорослим і то в разі потреби, намагаються уникнути контакту, принаймні скоротити його. Вони охоче приймають участь в іграх, які запропонував педагог, самотійно організувати гру та запросити до неї однолітків вони не готові. Діти “занятійних” груп часто скаржаться на однолітків, ставляться до них насторожено, не допомагають одне одному, не діляться іграшками та солодощами. Отже, у вихованців “занятійних” груп знання про соціальні стосунки не трансформуються у практику побудови стосунків з однолітками, не вміють будувати безконфліктні взаємовідносини.

Педагоги дитячих будинків підкреслили, що їх вихованці охоче спілкуються з однолітками, хоча ці взаємини не змістовні, діти діляться іграшками, проте переважно тому, що в них не розвинене почуття власності, поняття “моє” відсутнє, шестирічки приєднуються до розпочатої вихователем гри, водночас самотійно продовжити її, розгорнути не можуть, ігрові дії є по суті елементарним маніпулюванням, не орієнтованим на встановлення взаємодії. Отже, у вихованців дитячих будинків практично відсутній досвід побудови соціальних стосунків, він обмежується досить вузьким колом людей (дітьми та дорослими дитячого будинку) і є специфічним за своїм характером. Соціальне життя цих дітей повною мірою визначається, регламентується і контролюється дорослими, що позбавляє дітей можливості будувати реальні стосунки, здобувати власний соціальний досвід.

Експериментальне дослідження проводилось за шістьма методиками. Перша з них була спрямована на оцінку рівнів соціально - комунікативної компетентності за поведінковим критерієм, визначала рівень самооцінки дітей, здатність розуміти, об’єктивно оцінювати інших людей. Наступні серії завдань

були спрямовані на виявлення рівнів соціальної обізнаності та здатності успішно діяти адекватно ситуації. За допомогою наступної методики визначали рівні розвитку комунікативних умінь дітей, виявляли наявність характерологічної лексики дітей, слів позитивного забарвлення про себе, здатність творчо використовувати мовленнєві кліше, добирати для спілкування влучні вислови. Остання серія завдань була спрямована на виявлення в дітей почуття гумору, здатності до розуміння смішного і спроможності створювати смішне, жартувати.

У результаті виконання дітьми низки експериментальних завдань було виявлено особливості соціалізації дітей у різних умовах життєдіяльності, які проявилися в наявності уявлень про соціальну дійсність, умінні будувати стосунки з дітьми та знайомими дорослими, ставленні до соціуму та самих себе, у ставленні дітей до проблемних ситуацій, готовності до їх оптимального розв'язання:

- * уявлення про світ у вихованців дошкільного закладу зводилися до перерахування об'єктів та явищ природи, характерних для землі; у дітей “занятійних” груп центральне місце посідають вони самі, їх батьки та будинок. Вихованці дитячого будинку відображали переважно реальне доросле життя;

- * рівень соціальної компетентності шестиліток, які постійно відвідували дитячий садок, був значно вищим, ніж у дітей “занятійних” груп та вихованців дитячих будинків, які були занадто категоричні в оцінці однолітків;

- * переважна більшість дітей, які постійно відвідували дошкільний заклад та “занятійні” групи продемонстрували достатні знання про соціальні норми, давали повні відповіді на поставлені запитання, пояснюючи їх поширеними реченнями, правильно визначали свою статеву та соціальну приналежність. Водночас, не могли об'єктивно оцінити позитивні та негативні риси свої та інших людей;

- * щодо наявності у словнику дітей характерологічної лексики, то

шестилітки, які відвідували дитячий садок і “занятійні” групи, легко добирали шість-сім слів, що характеризують особистість, проте, їм значно важче було запропоновувати свій вихід з ситуації, що склалася. Під час відповідей ніхто з дітей не використовував емоційно забарвлену лексику. Шестирічкам значно легше було визначити веселою чи сумною є та історія, яку розповів педагог, вказати чому вони так вважають, ніж добирати способи вираження емоцій. Водночас вони відчували значні труднощі в розумінні смислу підтексту. Вихованці дитячих будинків переважно відмовлялися виконувати означені завдання;

* у словнику дітей, які виховуються в сім'ї, є достатній запас лексики про себе. Значно важче дітям було добирати влучні вирази для комунікації, доведення власної думки, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що вихователі недостатньо уваги приділяють роботі в цьому напрямі. Обмежене спілкування дітей з однолітками гальмує процес розвитку, поширення дитячого фольклору. У відповідях лише окремих дітей зустрічалися влучні вирази зі знайомих казок, що свідчить про досить часте використання цього жанру в роботі з дітьми. Відповіді мешканців дитячого будинку були однослівними, мовлення характеризувалося перевагою слів негативного забарвлення;

* у шестиліток недостатньо розвинене почуття гумору, вони більше здатні сприймати смішне, розуміти його, ніж самотійно створювати. Це можна пояснити не тільки загальним рівнем розвитку мислення й уяви на етапі дошкільного дитинства, а також тим, що вихователі дошкільних закладів майже не використовують у роботі з дітьми такі жанри, як байка, анекдот, гумореска; під час занять з художньої літератури мало уваги приділяють роботі над розумінням підтексту літературних творів. Водночас, у дітей є великі потенційні можливості щодо формування адекватного розуміння смішного та вміння жартувати, складати весели розповіді. Вихованці дитячого будинку не виявили здатності жартувати, розвитку почуття гумору в загалі.

В оцінці рівнів соціальної компетентності молодших школярів ми

виходили з розуміння її як інтегрованої характеристики, що представлена певною системою якостей і властивостей особистості, виступає в єдності двох проявів - зовнішнього і внутрішнього. На основі вивчення теоретичних основ проблеми було визначено три критерії оцінки соціальної компетентності молодших школярів, яку розглядали в контексті впливу дитячої субкультури: емоційно-ціннісний, соціально-когнітивний, комунікативний. Прокоментуємо кожен із названих компонентів.

Емоційно-ціннісний критерій оцінки соціальної компетентності характеризує соціальні емоційні прояви дитини, її ставлення до людей, прагнення робити добрі вчинки, надавати емоційну підтримку та репрезентує наявність ціннісних орієнтацій, що відповідають вищим потребам особистості та соціуму. Емоційна сфера дитини молодшого шкільного віку є провідною в її психічному розвитку. У цей період зміни соціальної позиції у дитини формується певна система уявлень про норми соціальної поведінки, зокрема пов'язані зі способами виявлення емоцій. Крім того в цей період відбувається становлення ціннісних орієнтацій дитини. Ієрархія цінностей будується в залежності від прикладів, які дитина бачить у родині та соціальному середовищі. На неї значною мірою впливає дитяча субкультура. Отже, можна дійти висновку про те, що соціальна компетентність тісно пов'язана із емоціями та ціннісними мотивами, які спонукають до дій. Це дає нам змогу визначити емоційно-ціннісний критерій, який створює основу для реалізації інших структурних компонентів соціальної компетентності.

Соціально-когнітивний критерій соціальної компетентності репрезентує наявність сукупності знань та уявлень про норми взаємодії в соціумі, сутність соціальних ролей, що є визначальним для власного соціального досвіду дитини. Крім того на основі знання норми в дитини поступово формується усвідомлення необхідності керуватися загальнолюдськими цінностями у власній поведінці та спілкуванні, здатність до гуманної поведінки в соціумі, вміння поводитися адекватно, доцільно, конструктивно. Вміння знаходити

ефективні форми співробітництва з дітьми та дорослими, проектувати поведінку в різних соціальних ситуаціях, завдяки власним діям підтримувати свій статус, - також свідчить про сформованість певної сукупності соціальних уявлень. Соціально-когнітивний критерій проявляється в практичній діяльності, оскільки, саме дії, вчинки людини є головним мірилом її життя. До того ж важлива власна ініціатива у діяльності, потреба у взаємній спів-дії без рахунку на винагороду, важливість результатів не тільки для самої особистості, але й для оточуючих.

Комунікативний критерій. Будь-яке спілкування відбувається за допомогою мови, тому ми обрали цей критерій. За допомогою даного критерію ми дослідили, як діти виказують свої почуття, як вони дорослим та своїм одноліткам. Окрім того ми досліджували особливості комунікації молодших школярів, до яких належать міміка, жести, слова-перевертні, слова-новоутворення, прийняті саме в дитячому середовищі.

Структура соціальної компетентності дає змогу більш глибоко зрозуміти її сутність. Окремі складові кожного з означених компонентів виступають показниками соціальної компетентності. (Табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

Критерії і показники сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку

Критерії	Показники	
Компоненти соціальної компетентності	Обізнаність	Вміння
Емоційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - Орієнтація у назвах емоцій і почуттів та специфіці їх прояву; - розуміння емоційної єдності з іншими людьми, однолітками та емоційний відгук на соціальне оточення; - наявність і характеристика соціальних мотивів поведінки і діяльності в соціумі, їх супідрядність; - ціннісні орієнтації дитини 	<ul style="list-style-type: none"> - Адекватна оцінка емоційних проявів однолітків і дорослих; - адекватна реакція на емоційні прояви однолітків і дорослих, стримування себе в негативно зафарбованих ситуаціях спілкування; - вміння підпорядковувати другорядні провідним мотивам діяльності в певній соціальній ситуації;

		- прагнення робити вибір згідно з ціннісними орієнтирами адекватно соціальній ситуації
Соціально-когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> - Усвідомлення соціальної позиції «Я» (дитина-учень, школяр у соціумі); - обізнаність з нормами і правилами поведінки в соціумі (школі, сім'ї, соціальному середовищі); - усвідомлення необхідності взаємодії, взаємодопомоги, співробітництва у спільній діяльності в дитячому співтоваристві - усвідомлення необхідності керуватися загальнолюдськими нормами, правилами 	<ul style="list-style-type: none"> - орієнтування у новому соціальному середовищі; - дотримання загальноприйнятих норм і правил поведінки в різних ситуаціях спілкування (навчання, гра, праця, відпочинок); - вміння знаходити адекватні форми ефективного співробітництва і взаємодії в різних соціальних ситуаціях; - вміння запобігати виникненню конфліктних ситуацій та своєчасно мирно їх розв'язувати.
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення норм етики спілкування; - обізнаність з нормами літературної вимови; - наявність у словниковому запасі дитини достатньої лексики та вміння її адекватно використовувати 	<ul style="list-style-type: none"> - вміння обирати мовленнєві конструкції та використовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях; - активністю дитини як комуніканта, здатністю до організації підтримування стосунків, характер комунікації з ровесниками та дорослими (педагогом та батьками).

На основі вищезазначених критеріїв було виокремлено п'ять рівнів соціальної компетентності молодших школярів.

Експериментальне дослідження проводили з трьома групами дітей. До першої групи увійшли, діти які відвідували звичайні середні загально-світні школи. Другу групу складала діти, які відвідували освітні комплекси. Третю групу створено з дітей, які відвідували сільські школи. Нас цікавило, як впливають соціальні умови, соціальний статус дітей на процес становлення особистості в соціумі, ставлення до себе та оточуючих.

Протягом всього дослідження ми намагалися створити рівні умови в кожній категорії обстежуваних. Наше дослідження передбачало виконання

учнями завдань за визначеними методиками. Вони будуть подані нижче. Зауважимо, що в нашій роботі застосовувалися різні методи, такі як: спеціальні опитування-інтерв'ювання, індивідуальні заняття, бесіди, ігрові вправи, було організовано спостереження за дітьми з метою визначити, як вони організовують свої стосунки з своїми однолітками.

Спостереження сприяло вивченню соціального досвіду дитини за різних обставин її життя: у грі, на уроці, на перерві тощо. Істотним моментом і його організації було складання плану та відповідного протоколу, в якому було передбачено, що та як слід спостерігати, а також фіксувати явища соціальної компетентності, які спостерігаються. Для цього пропонувалися точні докладні записи про поведінку та дії дітей. Спостереження за станом соціальної компетентності виявилось ефективним, тому що проводилося систематично, планомірно і цілеспрямовано впродовж тривалого часу, помічені факти соціальної процесу дорослішання та соціалізації дитини дістали пояснення.

Бесіда була допоміжним методом вивчення процесу соціалізації дитини. Нею скористалися, щоб з'ясувати рівень соціального досвіду, ставлення дитини до різних соціальних явищ, до дійсності до себе, до інших дітей та до вчителів.

В основі *бесіди-гри* – спілкування дослідника з дітьми, дітей з експериментатором і дітей один з одним. Це спілкування мало особливий характер ігрового навчання й ігрової діяльності дітей. У бесіді-грі ми часто йшли не від себе, а від близького дітям персонажа і тим самим не тільки зберігали ігрове спілкування, але і підсилювали радість його, бажання повторити гру.

Ситуативна гра. Кожен з учасників гри виконував певну соціальну роль. У таких ігрових ситуаціях ми оцінювали вміння контролювати себе, вміння приймати рішення тощо. Отримані результати заносилися до спеціального протоколу.

Розповідь за малюнком. дозволила визначити не тільки мовленнєвий

потенціал дитини , але й визначити власну думку до того, що зображено на малюнку.

Мовленнєві вправи ми націлювали на вивчення дитячої лексики, специфіки її застосування в різних видах діяльності дитини (на уроці, у грі тощо)

Багато цінної інформації було також отримано з аналізу *опитування батьків та вчителів*. Було використано бесіди, анкетування, які були націлені на виявлення особливостей дорослішання дитини (стосунки в колі однолітків, стосунки з дорослими, ціннісні пріоритети дитини). Зазначимо, що експериментальні заходи планувалися і проводилися в години, відведені режимом навчального закладу для самостійної роботи дітей у групі подовженого дня. Запис результатів проводився у протоколи та анкети.

Одним з найвагоміших критерієм нашого дослідження ми вважаємо емоційно-ціннісний критерій, який розкриває скриті сутності дитини до навколишнього світу. Вбачали за необхідним дослідити також такі параметри соціалізованості дитини, що, безумовно впливають на емоційно-ціннісний розвиток особистості, як рівень самооцінки, статус дитини в колі однолітків. З метою дослідження особливостей соціалізації молодших школярів до кожного з критеріїв та показників було дібрано ряд експериментальних завдань. До *першої методики* ми включили завдання, спрямовані на виявлення особливостей ставлення дітей до соціуму, рівня самооцінки, об'єктивної оцінки себе та інших. Зазначимо, що окремі методики, які застосовувались в обстеженні дітей дошкільного віку та молодших школярів, ми не описували в тексті монографії двічі.

Методика 1. Завдання 1. Соціометричне обстеження «Будиночок».

Мета: з'ясувати здатність дитини адекватно оцінювати власне соціальне становище (позицію, статус) та визначити соціальний статус своїх однокласників, товаришів.

Матеріали: аркуші паперу із зображенням будинку, протокольний лист обстеження.

Інструкція до виконання: Після короткої вступної бесіди про те, де живе дитина, чи подобається їй її житло, на яких поверхах краще жити у багатоповерхових будинках, експериментатор пропонував розглянути зображення будинку та послухати таку розповідь: «Це незвичайний будинок. В ньому людина розташовувалась залежно від того, як її оцінювали інші та як вона сама себе оцінювала. Якщо можна про неї було сказати «Гарна людина» - то її переселяли на верхній поверх до сонечка, якщо ж ні – то людину селили на нижньому поверсі. Як ти вважаєш, де буде твоя квартира? Де б поселилися твої друзі?».

Методичний коментар: у протоколі відзначали, які доповнення з'являлися у малюнку дитини, а також у відповіді. Відповіді дітей заносилися у протокол, малюнки оцінювалися за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнка, вибір форми та кольорів передачі зображення.

Методика 1. Завдання 2. Соціометричне обстеження «Різнокольорові кружечки».

Мета: визначення особливостей соціальних передбачень дітей, вміння встановлювати стосунки з однолітками..

Матеріал: схема розташування дітей у класі за партами кружечки червоного, зеленого та жовтого кольору. .

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: "Поглянь, у тебе на парті лежать кружечки. Поклади червоні кружечки біля дітей, яких ти любиш, зелені – поряд з тими, які тобі подобаються і жовті – поряд тими, хто тобі не подобається. А який би тобі дали кружечок вихователі чи батьки? Чому ти так вважаєш?"

Методичний коментар: спочатку педагог проводив бесіду щодо кольору, який відповідає тій чи іншій оцінці. Результати заносяться до протоколу.

Друга методика була спрямована на визначення рівня соціальної обізнаності, тобто знань про норми і ролі. В оцінці соціальної компетентності

за соціально-когнітивним критерієм ми намагалися також з'ясувати особливості світосприймання, визначити дитячу картину світу обізнаність щодо елементарних соціальних норм. Ми вважали за необхідне виявити в першу чергу, що являє для дитини світ.

Методика 2. Завдання 1. Індивідуальна бесіда за малюнком «Розповідь за картинками».

Мета: визначити рівень розвитку уявлення, знання про соціальні передбачення та соціальні дії різних людей, вміння аналізувати різні ситуації.

Матеріал: сюжетні малюнки із складними ситуаціями (м'яч розбиває скло, гра брудний одяг, був неухажений).

Інструкція до виконання: дослідник пропонував подивитися на малюнки і обрати першу картину для бесіди і визначити, що за ситуація зображена на малюнку та яка буде реакція дорослого на таку ситуацію.

Методичний коментар: Якщо дитина не відповідала, експериментатор наводив кілька варіантів. Відповіді фіксувалися у протоколі.

Методика 2. Завдання 2. Творча вправа «Намалюю світ».

Мета: виявити уявлення дитини про світ, її власне бачення свого місця в ньому.

Матеріал: аркуші паперу, кольорові олівці, протокольний лист

Процедура виконання полягала в тому, щоб дитина намалювала картину світу, яку можна б назвати словом «світ». Під час виконання роботи експериментатор виявляв розуміння, того що вкладає дитина у значення цього слова, запропонувавши відповіді на низку запитань:

«Світ – це що? Світ – це хто? А ти в цьому світі є? Де ти ? Хто ти такий? Як себе намалювати?».

Методичний коментар: У протоколі відзначали, які доповнення з'являлися у малюнку дитини, а також у відповіді. Відповіді дітей заносилися та малюнки оцінювалися за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнка, вибір форми малюнка та кольорів для передачі

зображення.

Важливим, на нашу думку, складовим соціальної компетентності в молодшому шкільному віці є розвиток комунікативних умінь, зумовлених рівнем розвитку мовлення. Саме тому частина завдань передбачала вивчення особливостей розвитку комунікативних умінь.

Методика 3. Завдання 1. Мовленнєва вправа «Назви-розкажи»

Мета: визначення загального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів молодших класів.

Матеріали: картинка-зразок до методики, призначеної для визначення активного словникового запасу дитини молодшого шкільного віку, наявності специфічного сленгу.

Інструкція: спочатку дитині пропонували подивитися на малюнок і і назвати зображене та розповісти про це цікаво. Потім експериментатор заохочував об'єднати малюнки за змістом та придумати назву для обраної групи. У протоколі відзначалась частота вживання дитиною різних частин мови, складних речень із союзами і вставними конструкціями, наявність узагальнюючих слів, що свідчило про рівень розвитку його мови. Оцінювались вміння будувати речення, налаштованість на комунікацію.

Методичний коментар: Тестування проводилось у формі невимушеної бесіди, яка фіксувалась за допомогою диктофону, а потім заносилася до бланку протоколу.

Методика 3. Завдання 2. Бесіда-гра «Що сказав ввічливий їжачок»

Мета: визначити готовність знаходити несподівані мовленнєві форми в різних життєвих ситуаціях; визначити наявність форм мовленнєвого етикету в мовленнєвому досвіді дитини.

Матеріали: картки-малюнки із зображенням дослідних ситуацій, протокол для занесення попередніх результатів, іграшка «Їжачок».

Інструкція: Експериментатор знайомив дитину із самим ввічливим їжачком у світі. Потім він пропонував дитині взяти їжачка і разом з ним

розглянути малюнки та передбачити, що б сказав ввічливий їжачок у цій ситуації.

Методичний коментар: відповіді дитини заносилися до бланку протоколу, пізніше підраховувалася кількість застосувань дитиною слів ввічливості.

Одним із компонентів соціальної компетентності є соціальні пріоритети, які істотно впливають на розвиток дітей, які мешкають у різних соціальних умовах. Тому ми вважаємо за необхідне дослідити особливості становлення ціннісного компоненту соціальної компетентності.

Методика 3. Завдання 3. Ситуативна гра «Робінзонада» (адаптований варіант методики В. Авраменкової)

Мета: визначити особливості побудови взаємин, особливості комунікації, паралельно виявити найзначущі для дитини чинники соціалізації. Результати, одержані в процесі цього обстеження, досліджено методом факторного аналізу.

Матеріали: іграшкова рація для створення моменту гри, лист протоколу дослідження., картинки з надписами.

Процедура виконання. Гра проводилась у два етапи.

І етап. - Індивідуальна бесіда.

Вчитель починав свою бесіду такими словами: «Давай пофантазуємо. Уяви себе Робінзоном на нежилому острові. На цьому острові ростуть чудові плодові дерева, живуть лагідні тварини. Однак на острові немає жодного предмета із звичайного життя, окрім рації, яка працює тільки кілька хвилин на добу. За допомогою цієї рації ти маєш шанс замовити собі предмети з наведеного переліку. Отож вирушаймо! Але пам'ятай, що зробити замовлення ти зможеш лише тричі – через день, через тиждень, через місяць». Картинки з надписами:

1. Ласощі, морозиво
2. Книги, журнали, газети
3. Радіоприймач

4. Телевізор
5. Комп'ютер
6. Відеомагнітофон
7. Товариш (друг чи подруга)
8. Мама
9. Тато
10. Улюблені іграшки.

Отже, по рації, яка почне працювати через годину після вашої появи на острові, потім наступного дня, потім через тиждень, через місяць ти матимеш можливість замовити собі на острів будь що чи будь кого.

II етап. Колективна ситуативна гра в якій діти можуть домовитися про спільні дії, переконуючись, що разом легше розв'язувати будь-які проблеми.

Вступна бесіда: «Діти уявіть собі, що ви опинилися на острові всім класом. Крім вас на острові нікого немає, ні вчителів, ні інших дорослих. Але є рація, за допомогою якої ви маєте можливість замовити щось чи когось на острів, але це має бути щось одне і потрібне для всієї групи робінзонів».

Методичний коментар: тривалість обстеження приблизно 40 хвилин; дослідний матеріал опрацьовувався та заносився до протоколу-матриці.

Методика 3. Завдання 4. Інтерв'ювання на тему «Телевізор і діти».

Мета: визначити вплив телевізійного простору на моральні якості дитини; пріоритетів дітей стосовно TV передач

Матеріал: аркуші паперу; протокольний бланк.

Процедура обстеження: спочатку експериментатор проводив бесіду про те, чи люблять діти дивитися телевізор, які саме програми вони люблять дивитися, чому. Потім пропонував намалювати сюжет улюбленого мультику чи фільму.

Методичний коментар: відповіді та малюнки було проаналізовано і оброблено методом факторного аналізу.

Методика 3. Завдання 5. Дидактична вправа «Намалюй майбутнє»

Мета: визначити найбільш значущі, на думку дитини, чинники дорослішання та успішної соціалізації.

Матеріал: аркуші паперу; різнокольорові олівці; протокольний бланк.

Інструкція до виконання: Діти, намалюйте майбутнє, що, на вашу думку, є найголовнішим, для того, щоб стати дорослим, щоб бути визнаним серед дітей і дорослих.

Методичний коментар: результати виконання цього завдання оброблялися за методом факторного аналізу. Загальні умови обстеження: тривалість перша половина дня.

Застосування розроблених нами діагностичних методик дозволило визначити п'ять рівнів соціальної компетентності молодших школярів.

Так, до високого рівня ми віднесли дітей, які усвідомлювали норми та правила поведінки в соціумі, вміли ефективно співпрацювати, мали достатній арсенал мовленнєвих засобів та активно застосовували їх у спілкуванні з оточуючими. Діти, які виявили достатній рівень соціальної компетентності, були також добре обізані з нормами соціуму, досить ефективно налагоджували стосунки з однолітками, в більшості випадків вміли знаходити спільну мову в різних проблемних ситуаціях, але застосовували лише стандартні способи соціальних дій, не могли гнучко реагувати на ситуацію. До середнього рівня соціальної компетентності належали діти, які виявили недостатнє розуміння соціальних законів та норм, мало місце розходження реальної та вербальної поведінки у спілкуванні з однолітками та дорослими, їм не завжди вдавалося запобігати конфліктних ситуацій у побудові стосунків із однолітками та адекватно на них реагувати. Рівень нижчий середнього щодо сформованості соціальної компетентності ми виявили у дітей, які мали лише окремі уявлення про норми соціальної поведінки, не звертали особливої уваги на емоційні прояви однолітків, не вміли встановлювати безконфліктні стосунки з дітьми, майже не ініціювали свої мовленнєві дії. Високий відсоток - 18 % свідчив про реальне існування в значного числа дітей проблем у

соціалізації. Низький рівень соціальної компетентності ми визначали у дітей, які не володіли правилами соціальної поведінки, не могли безконфліктно будувати стосунки в колі однолітків, не вміли донести до інших свої думки, діяли на підставі сили чи реагували на ситуацію лише емоційно. Застосування розроблених нами діагностичних методик дозволило визначити п'ять рівнів соціальної компетентності молодших школярів. Якщо коротко означити основні результати обстеження, то найбільші розбіжності між учнями різних груп були одержані за окремими показниками, наприклад, як самооцінка. Так, найбільш висока самооцінка виявилась в учнів міських шкіл, найнижчою – сільських.

Можливо, батьки і педагоги міських дітей частіше позитивно оцінюють вчинки дитини, тим самим впливаючи на формування в неї адекватної самооцінки. Високий відсоток негативного сприймання себе сільськими школярами говорить про те, що, порівнюючи себе з дітьми, життя яких вони сприймають на екрані телевізора, у книжках, журналах, газетах, сільські діти відчують себе невпевнено, не можуть об'єктивно оцінити свої переваги, чесноти. І батьки їм, на жаль, у цьому не допомагають.

Сільські діти оцінюють свої успіхи в навчанні тим вище, чим вище їх авторитет у однолітків, чим вище авторитет у батьків, та навпаки. На нашу думку, це знову таки говорить про їхню невпевненість. Оцінки за шкалами «успішність у навчальній діяльності» та «авторитет в однокласників» пов'язані прямою кореляцією. Діти з села пов'язують свій авторитет у однокласників з успішністю у навчанні. У міських дітей самооцінка за шкалою «успішність у навчальній діяльності» прямо пов'язана із всіма шкалами: «поведінка», «авторитет у однолітків», «авторитет у батьків», «авторитет у вчителя». Можна зробити висновок, що для міських дітей самооцінка за шкалою «успішність у навчальній діяльності» – важливий критерій для загальної самооцінки. У свою чергу, оцінки за шкалою «авторитет у однокласників» прямо корелюють з оцінками шкал «авторитет у вчителя», «авторитет у

батьків», «успішність у навчальній діяльності», «поведінка».

Авторитет у міських дітей пов'язаний більшою мірою із поведінкою та авторитетом вчителя, і меншою мірою з успішністю у навчальній діяльності та авторитетом батьків. Така позиція відрізняється від позиції сільських дітей, для яких оцінка батьків, їх слово має вирішальне значення.

Якщо судити за показниками очікуваної дітьми оцінки з боку вчителів, батьків, товаришів, зазначимо, що сільські діти за всіма шкалами очікували від батьків більш високих оцінок, ніж однолітки міських шкіл, але значимі розбіжності були за однією шкалою – «авторитет у однокласників». Очікувана оцінка у групі сільських дітей достовірно вище ніж у міських дітей. Очікувані оцінки хлопчиків і дівчаток в обох групах не відрізняються. Діти в обох групах однаково полягають, що батьки вище інших якостей цінують повагу до себе як до батьків, тобто слухняність, ніж поведінку. Це означає, що діти в обох групах очікують від батьків безумовного прийняття себе, але у той час вони розуміють, їхня поведінка не завжди відповідає вимогам батьків.

Самооцінка сільських дітей співпадає з оцінками, яких вони очікують від батьків. Самооцінка міських дітей також співпадає з очікуваними оцінками. Чим вище діти оцінюють себе, тим вище очікувана оцінка від батьків і навпаки. Самооцінка дітей сільської місцевості вище за самооцінку міських однолітків за шкалою «авторитет у однолітків». Можливо сільські діти зростають на очах одне одного, часто спілкуються, взаємодіють, більше часу проводять разом. Тому в них більше шансів отримати об'єктивну оцінку з боку дитячого співтовариства та очікувати такої оцінки. Результати аналізу дають змогу стверджувати, що сільські діти відчують себе більш залежними від ставлення батьків до себе, причому це не залежить від того, задовольняє дитина потреби у спілкуванні з батьками чи ні.

У групі міських дітей визначилися така тенденція: за всіма п'ятьма шкалами бали самооцінки були найнижчими, очікувана оцінка - дещо вища, а експертна оцінки батьків вище очікуваної, в тому числі і за шкалою

«авторитет у однолітків». Це свідчить про скоріше зневажливе ставлення батьків до дитячого оточення дитини. Більшість міських батьків вважають необхідним самим обирати дитині товариша та не дуже цінують значення дитячих стосунків.

У групі сільських дітей така тенденція зафіксована тільки за шкалою «успішність у навчальній діяльності». За шкалою «авторитет у однолітків» спостерігається протилежна картина: очікувана оцінка нижче самооцінки дітей, а оцінка батьків нижче очікуваної оцінки. Суб'єктивно оцінюючи свій авторитет у однолітків досить високо, діти розуміють, що за причини завантаженості батьків їм реально не до того, як відчуває дитина себе в колі однолітків, тобто ці проблеми вона має вирішувати самостійно.

Вагомими виявилися також результати обстеження рівнів соціальної компетентності за комунікативно-мовленнєвим критерієм. Виявилось, що необхідний словник для забезпечення потреб спілкування в дітей цього віку вже сформовано, водночас ми в результаті спостереження за діями дітей, їхніми стосунками, розмовами в колі одноліток неодноразово відзначали, що діти часто не знаходять теми, слів для змістовної розмови, замінюючи відсутність потрібного слова рухами, жестами, різноманітними вигуками, звуконаслідуванням тощо. Причому те, що дорослому, який бере участь у розмові чи просто спостерігає за дітьми, здається не зрозумілим, діти не намагаються прояснити, майже не уточнюють, за виключенням випадків, коли йдеться про такі речі, які дуже цікавлять дитину. Тобто дітей більше заохочує те, що така розмова відбувається, дитині приємно й важливо відчувати себе учасником розмови. Особливість групової розмови дітей полягає в тому, що вже після перших реплік вони перестають прислухатися до суті сказаного, вихоплюють лише окремі слова, які викликають в них асоціації, відповідно починають говорити самі, не дуже наполягаючи на уважному сприйманні з боку інших дітей. Тому часто молодші школярі такі гомінливі, коли збирається невеличкий гурт.

Для молодших школярів сільських шкіл майже не характерно використання специфічного сленгу, особливих дитячих слів, водночас вони залюбки насичують своє мовлення „дорослими словами”, почутими з різних джерел, які свідчать про їх обізнаність. На жаль, значну частину становить ненормативна лексика, причому негативно забарвлених слів у спілкуванні з однолітками діти застосовують досить багато.

Учні міських шкіл користуються специфічними словами, які можна визначити, як урізані форми звичайних: „паца – замість пацани, ури – замість уроки, „чита” – замість читання, „мата” – математика тощо; змінені слова: родаки (батьки), базар (розмова), копай (пообіцяй) тощо. Ненормативна лексика використовується менше, лише окремими дітьми і, що специфічно не доречно, а заради бравати.

на основі проведеного експерименту (методика „Робінзонада”) нами були встановлені основні тенденції, які розкривають ставлення до двох систем цінностей молодших школярів: традиційної соціальної (мама, тато, друг) та сучасної технічної (комп'ютер, телевізор, відеомагнітофон). З плином часу системи ціннісних уподобань змінюються: перша набуває більшої ваги, а друга залишається майже незмінною. Отже, можна зазначити, що поряд зі звичайною соціальною системою цінностей технічна система також стрімко увійшла в дитячий світ, що, у свою чергу, спричинило суттєві зміни у світогляді молодших школярів, вплинуло на їх ставлення до навколишнього світу, до людей, до самого себе. Цікаво, що після проведеної експериментальної роботи динаміка зрушень щодо збагачення дитячої субкультури була різною в різних соціальних умовах.

Так, в учнів звичайної міської школи показники соціальної компетентності високого рівня збільшилися на 10%, тоді як аналогічний показник у вихованців сільської школи зріс лише на 4%.

Особливо вагомими виявилися зміни на низькому рівні серед учнів міської та сільської шкіл, що дало змогу дійти висновку, що шкільне

середовище також має суттєвий вплив на перебіг процесу соціалізації молодшого школяра. Зіставлення даних рівня сформованості соціальної компетентності учнів звичайної міської школи, елітного освітнього комплексу та сільської школи показало, що найбільш високих результатів у формуванні соціальної компетентності досягнуто в умовах звичайної міської школи. Це можна пояснити, що в дітей різних соціальних груп зберігаються, незалежно від педагогічного впливу (навчально-виховний процес відбувався в усіх експериментальних групах за єдиною програмою), різні настанови на сприйняття цінностей дитячої субкультури – у сільських дітей чільне місце посідає родинний фактор, а у вихованців з елітних сімей пріоритетним виявляється гедоністичний. Відтак, найбільш гармонійним з боку формування соціальної компетентності виявилось соціальне середовище звичайної міської школи.

РОЗДІЛ 4

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ НА РАННІХ ЕТАПАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

4.1. Наступність у роботі ДОЗ і школи із соціального розвитку дитини

Найбільш відповідальним етапом вікового розвитку дитини є перехідний період від дошкільного до шкільного дитинства. У шість років дитина зберігає в собі багато дитячих рис, але вона вже починає втрачати дитячу безпосередність поведінки, у неї з'являється новий уклад життя, змінюються цінності, вона піднімається на „вершину дитинства” й з неї намагається усвідомити себе по-новому, зазирнути у своє майбутнє.

Ми вважаємо, що початок навчання в школі, без сумніву, є відправною точкою нового етапу розвитку дошкільника, і необхідно докласти значних зусиль, щоб дитина була готова до нових форм співробітництва з дорослими й однокласниками, до зміни соціального статусу, соціальної ситуації.

Наукові основи цієї проблеми розроблено в дослідженнях Л.Виготського, Г.Костюка, О.Запорожця, В.Сухомлинського. Сучасні вчені визначили пріоритетні напрями наступності. Це, по-перше, узгодження мети на дошкільному та початковому шкільному рівнях. Метою дошкільної освіти є всебічний загальний розвиток дитини, визначений Базовим компонентом дошкільної освіти відповідно до потенційних вікових можливостей і специфіки дитинства як самоцінного періоду життя людини. Мета початкової школи – продовжити всебічний загальний розвиток дітей з урахуванням специфіки шкільного життя разом з освоєнням ними найважливіших навчальних навичок. Зазначимо, що наступність освітнього процесу повинна бути спрямована на становлення особистості дитини: розвиток її соціальної компетентності, креативності, ініціативності, самосвідомості й самооцінки.

По-друге, збагачення освітнього змісту в початковій школі. Ми згодні з ученими (О.Кононко, О.Проскура, О.Савченко), які вважають, що педагогічний процес у школі повинен бути більш різноманітним, завдяки введенню в нього різних видів дитячої діяльності творчого характеру, насиченості змісту навчання знаннями про соціум, які б максимально активізували пізнавальні інтереси дітей, формували б почуття відповідальності за найближче оточення.

По-третє, удосконалення форми організації й методів навчання в дошкільних закладах і в початковій школі. Сучасні наукові дослідження (З.Істоміна, Л.Парамонова, М.Подд'яков) указують на необхідність:

- відмовитися від жорсткого регламентованого навчання в дошкільному закладі;
- максимально забезпечити рухову активність дітей у школі;
- використовувати різноманітні форми навчання, що включають дитячі види діяльності на інтегративній основі;
- створити розвивальне предметне середовище в дошкільному закладі й у початковій школі, функціонально моделюючий зміст дитячої діяльності;
- широко використовувати методи, що активізують у дітей мислення, пошукову діяльність, елементи проблемного навчання, дивергентні завдання, завдання відкритого типу, що мають варіанти „правильних” рішень;
- активно використовувати в початковій школі, особливо в першому класі, ігрові прийоми, створювати емоційно-значимі ситуації, умови для самостійної практичної діяльності;
- провідною в освітньому процесі дошкільної й початкової ланок освіти повинна стати діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми, що сприяє розвитку активності дитини, почуття власної гідності й самоповаги.

На нашу думку, сьогоднішній першокласник перебуває в особливо

важких соціально-психологічних умовах: високі освітні стандарти, низький соціальний рівень розвитку, втручання батьків (в одних випадках надмірне, в інших – повне ігнорування дитячих проблем). Крім того, у першому класі перебувають учні різних вікових категорій: від п'яти років дев'яти місяців до семи років. Наразі маємо глибокий стрес, який серйозно впливає на подальше життя маленької людини.

У нашій країні функцію передшкільної освіти виконує передусім дошкільний освітній заклад. До речі, з-поміж різних освітніх закладів саме комплекс „школа –дошкільний заклад” створює оптимальні умови для педагогічно виваженої соціалізації, оскільки всі соціальні взаємозв'язки вихованців, опосередковуючись, педагогічно доцільно впливають на процес їхнього соціального становлення.

Проаналізувавши програми дитячих садків „Дитина в дошкільні роки”, „Дитина”, „Малютко”, „Українське дошкілля”, ми з'ясували, що вони багато в чому перегукуються з програмою 1 класу початкової школи.

Аналіз державних та альтернативних авторських програм засвідчив, що 90% передбачають тільки засвоєння певної суми знань з математики, грамоти, письма, а ознайомлення із соціальною дійсністю, природою, людиною, суспільством носить вибіркового характеру.

На думку багатьох фахівців (Л.Голуб, Л.Машкіна, О.Нікулочкіна, О.Савченко, О.Скрипченко), діти, які приходять до школи, не готові до нових форм співробітництва з дорослими й однокласниками, до зміни соціального статусу, соціальної ситуації розвитку, серед наявних у цьому плані проблем цілком очевидним є інтегральний характер однієї з них – „активізації інтересу дитини до шкільного навчання” [23, 174].

Шлях інтегрування дошкільних закладів і шкіл, організації освітніх комплексів „Дитячий-садок – школа” дає змогу успішно розв'язувати завдання щодо створення належних умов для забезпечення наступності між цими ланками освіти.

4.2. Методика соціально-педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку в різних умовах життєдіяльності

В оцінці соціального розвитку дошкільників у контексті цілісного педагогічного процесу з-поміж основних підходів до його організації слід виділити: системний, комплексний, особистісний, полісуб'єктний, діяльнісний, культурологічний, етнографічний, амбівалентний, середовищний тощо. Така різноманітність означених підходів не характеризує методологічну невизначеність, а лише підкреслює складність і багатоаспектність різних конструктів процесу соціального розвитку дошкільників. У ракурсі нашого дослідження процес соціального розвитку особистості розглядається, з одного боку, як результат цілеспрямованого виховання, а з іншого – як процес активно творчого пристосування власного досвіду до соціального середовища. На думку Л.Виготського, „виховання формує соціальний відбір зовнішності особистості; з людини як біотипу воно шляхом відбору формує людину як соціотип” [40, 39].

Погоджуючись з позицією Ю.Мануйлова про структуру середовища як певної сукупності та взаємності елементів ніш і стихій, зазначимо, що наука й практика середовищного підходу в сучасній вітчизняній системі дошкільної освіти значною мірою тяжіють до дослідження організації ніш як певного простору можливостей соціального розвитку дітей (Л.Піменова, С.Пантелєєва, Р.Чумічова та ін.). Водночас поза увагою науковців залишається поле стихій як прояв соціальних рухів, настроїв, потреб, настанов, ціннісних орієнтацій. Саме в цьому напрямі ми й здійснювали пошук стратегічних ліній експериментальної роботи. Не применшуючи ролі й значення обладнання предметного середовища для відбиття різних напрямів соціального розвитку, основну увагу ми все-таки сконцентрували на процесі опосередкованого та безпосереднього управління соціальними рухами в різних умовах організації життєдіяльності дітей.

З метою досягнення позитивних результатів щодо формування соціально-комунікативної компетентності в дітей шести-семи років ми намагались в освітньому процесі реалізувати наступні педагогічні умови:

- набуття дітьми досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій;
- сприймання та оцінно-етичний коментування художніх творів як основи адекватної оцінки власного стану та стану оточуючих;
- розвиток уміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан і стан оточуючих;
- інсценування конфліктних і безконфліктних способів взаємодії з оточуючими з наступним їх обговоренням;
- наявність позитивного емоційного тла життєдіяльності ;
- застосування комплексу адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Охарактеризуємо зазначені умови детальніше.

Формування соціально-комунікативної компетентності як показника соціалізації дітей шести-семи років неможливе без ***набуття дітьми досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій***. Починаючи з раннього віку, вони весь час потрапляють у життєві ситуації, з яких мусять знаходити вихід. Першочергове завдання дорослого – навчити малюків способам позитивного виходу з будь-якої проблемної ситуації. Дорослий стає головною умовою перетворення початкових афективних тенденцій на власне людські емоції різної модальності (радість, захоплення, смуток). Входження дитини у світ, залучення її до культури людських відносин відбувається перш за все в процесі спільної діяльності дитини й близького дорослого .

Наступною умовою є ***сприймання та оцінно-етичне коментування художніх творів як основи формування адекватної оцінки власного стану та стану оточуючих***. Твори художньої літератури алегорично чи прямо відтворюють людські стосунки. Сприймаючи художні твори, аналізуючи їх, діти вчаться оцінювати вчинки й поведінку літературних персонажів.

Сприймання становить собою єдність чуттєвого й логічного, чуттєвого й смислового, відчуття й мислення; оскільки це не безпосередньо пасивне відображення, а процес осмисленого активного чуттєвого пізнання. Науковці розглядають сприймання художніх творів як складний розумовий процес, що містить такі компоненти: слухання, сприймання, уявлення, усвідомлення, розуміння. Художній твір сприймається дітьми в цілому, в єдності його змісту та художньої форми. Розуміння виявляється в судженнях, поглядах. Процесом розуміння керує педагог. За Н.Морозовою, розуміння художнього твору проходить два ступеня впродовж дошкільного періоду: розуміння плану значення, тобто розуміння лише фактичного змісту твору та розуміння плану смислу, тобто проникнення в підтекст [135, 96].

У процесі сприймання художніх творів визначаємо три стадії: безпосереднє сприймання твору, тобто відтворення й переживання образів твору; розуміння змісту твору та вплив художньої літератури на особистість дитини як кінцевий результат сприймання художніх творів. Важливо розвивати в дітей емоційне ставлення до героїв твору та емоційний відгук на події, що відбуваються з літературними персонажами, а також уміння проводити аналогії з власними вчинками. Усе це вимагає від дитини активності, входження в низку зображуваних подій, співпереживання героям тощо. Діти шести-семи років відразу ж поділяють героїв на позитивних і негативних, дають оцінку їхнім вчинкам.

Шестилітки вже здатні аргументувати свої оцінки, можуть давати оцінку не тільки вчинкам, але й якостям героїв. Оцінно-етичне коментування художніх творів передбачає оцінювання вчинків героїв – визначення цінностей, якостей, характеризування. Для формування адекватної оцінки героїв та самооцінки важливим є процес розуміння, тобто активне відображення предметів і явищ у їх зв'язках і відношеннях [90,405].

У дослідженні Н.Циванюк розглядалося питання розуміння казки дітьми, а також характер моральної оцінки вчинків героїв та емоційного ставлення до

літературних персонажів [208, 12]. Оцінка героїв виникає внаслідок переносу загального позитивного або негативного емоційного ставлення на конкретні вчинки, а не є результатом повного усвідомлення сюжету казки й вчинків героя. У дітей чотирьох – п'яти років уже починають формуватися моральні поняття „добре”, „погано”. О.Соловйова, досліджуючи особливості сприймання чарівних казок, дійшла висновку, що діти добре розуміють і диференціюють добро і зло, дають переважно правильні та об'єктивні моральні оцінки вчинкам та поведінці героїв [183, 11]. Н.Карпинська зазначила, що близькі й зрозумілі приклади поведінки героїв казки діти зіставляли з особистим досвідом [29, 106]. Водночас малюки переносили мораль казки не тільки на особистий досвід, а й зіставляли вчинки своїх товаришів з мораллю казки.

Однією з умов формування соціально-комунікативної компетентності є *розвиток уміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан та стан оточуючих і враховувати його у взаєминах з однолітками й дорослими.*

Усвідомлення власного стану є значущим для шестиліток, адже дитина прислуховується до власного Я, своїх бажань та почуттів. Значно важче малюкам усвідомлювати й вербалізувати стан оточуючих. Через нездатність зрозуміти однолітків часто виникають конфлікти й конфліктні ситуації, агресія. Тому дуже важливо розвинути вміння дітей не лише прислухатися до власного „Я”, а й поважати особистість інших. Задля цього дитину необхідно збуджувати до активної внутрішньої роботи під час опанування соціального змісту стосунків. Основним психологічним механізмом, що здійснює цю внутрішню роботу, є дитячі емоції. Емоційна регуляція поведінки – це регуляція шляхом смислів, що відкриваються дитині під час розв'язання особливого класу завдань, спрямованих на пошуки смислу як суб'єктивного особистісного ставлення. Природа емоційних проявів у дітей пов'язана з умовами доступної дитині діяльності та окремих дій.

Значну увагу у формуванні соціально-комунікативної компетентності

важливо приділяти *вихованню почуття гумору як показника позитивного емоційного тла особистості*. Гумор – це особливий вид комічного, що поєднує насмішку й співчуття, зовнішнє комічне трактування й внутрішню причетність до того, що видається смішним. У гуморі під маскою смішного приховується серйозне ставлення до предмета сміху. У дітей шести-семи років вже є зачатки почуття гумору: діти жартують один з одного, корчать гримаси, говорять нісенітниці, і від цього одержують велике задоволення. Крім того, вони дуже люблять слухати казки й вірші, у яких є так звані „перевертні”. Водночас „перевертні” викликають сміх лише тоді, коли діти добре знають, як буває насправді. Почуття комічного проявляється в дітей і в їхній творчій діяльності: у складених ними прозивалках, лічилках, перефразуванні відомих віршів, пісенок.

Значний вплив на розвиток почуття гумору в дітей мають забавні іграшки, сприймання веселих оповідань, смішних малюнків, цирку, клоунів, дитячих гумористичних кінофільмів, мультфільмів, дитячих анекдотів, казок з хитринкою, лялькового театру Петрушок, а також жартів та гумору дорослих, які оточують дитину. Почуття гумору відіграє вирішальну роль у розвитку позитивного емоційного тла дитини.

Особливістю почуття гумору в дітей шести – семи років є те, що вони сприймають лише зовнішній бік комічного, їм подобається комізм голосовий, комізм жестів, а при сприйманні комічних літературних творів вони знаходять комічне в зовнішніх комічних ситуаціях (наприклад, в описі зовнішності персонажів). Почуття комічного багато в чому залежить від життєвого досвіду дитини. Обмеженість досвіду призводить до того, що діти шести-семи років, на відміну від більш дорослих дітей, замість того, щоб сміятися в комічних ситуаціях, часто відчують страх та хвилювання за улюбленого героя, бояться, що з ним відбудеться нещасний випадок.

Дорослий уже з дитинства допомагає дитині знаходити опору в собі самому, нарощувати ресурси психологічного протистояння негативним

факторам реальності та взаємодії з благодатними подіями тієї ж реальності. Дитина безпомічна, але мудрість дорослих надає захист. Саме близькі дорослі здатні створити умови для повноцінного розвитку малюка. Дитина набуває способів самопізнання, самооцінки, саморозвитку в контексті взаємодії з людьми, які її оточують [68, 34]. До ключових понять позитивного емоційного тла належать стресостійкість, гармонія, духовність. Позитивне емоційне тло дитини формується за умов складної взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів, до речі, не лише зовнішні фактори відбиваються у внутрішніх, але й внутрішня сила особистості здатна модифікувати зовнішні впливи.

Значущим у формуванні в шестиліток позитивного сприймання довкілля, на нашу думку, є *застосування комплексу адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі*. З-поміж них виділяємо такі: розв'язання проблемних ситуацій, педагогічна провокація, етичні бесіди, художній аналіз та оцінно-етичний коментар художніх творів, інтегровані заняття, полілог, оцінний коментар „Погляд зовні”, психологічне інтерв'ювання, жартівливі діалоги, створення рукописного словника, гра-стратегія, пошуково-експериментальна діяльність, аналітичні вправи, моделювання, схематизація, аналіз піктограм, психологічні етюди; створення словника ситуацій, рухів, жестів, відчуттів тощо.

Виходячи з того, що в межах експериментальної роботи досліджувалися зміни рівнів розвитку оптимізму та самодостатності в дітей, які належали до різних соціальних груп, ми вважали за необхідне, організовуючи роботу, враховувати принципи соціального виховання:

- принцип природовідповідності виховання;
- принцип культуровідповідності виховання;
- принцип централізації соціального виховання на розвитку особистості;
- принцип діалогічності соціального виховання;
- принцип колективності соціального виховання.

Зупинимося на характеристиці зазначених принципів.

Сучасне трактування принципу природовідповідності виховання передбачає, що воно має базуватися на науковому розумінні взаємозв'язку природних та соціальних процесів, узгоджуватися із загальними законами розвитку природи й людини, виховувати її відповідно до статевої приналежності й віку, формувати в неї відповідальність за власний розвиток. Відповідно до принципу природовідповідності виховання повинне прагнути, щоб дитина мала відчуття співпричетності до природи та соціуму як її частини, усвідомлювала саму себе як суб'єкт світу.

Принцип культуровідповідності виховання в сучасному трактуванні передбачає, що воно повинне спиратися на загальнолюдські цінності культури й будуватися у відповідності з цінностями й нормами тих чи інших національних культур та специфічними особливостями. Тобто, виховання має допомагати дитині „вписатися” в мінливі реалії життя, знайти способи самореалізації й самоствердження, адекватні цим реаліям.

Стратегія й тактика соціального виховання передбачають допомогу дітям у становленні, збагаченні й удосконаленні їхньої людської сутності, у створенні умов для розвитку особистості. Саме в цьому полягає принцип центрації соціального виховання на розвитку особистості. Необхідність розв'язання соціокультурних завдань передбачає планомірне створення умов для цілеспрямованого соціального розвитку, тобто оволодіння способами взаємодії з людьми, формування й корекцію необхідних для цього вмінь, а також культури соціальної поведінки. Необхідність розв'язання соціально-психологічних завдань передбачає планомірне створення умов для цілеспрямованого особистісного розвитку людини, а саме: розвиток рефлексії та саморегуляції, допомога в усвідомленні себе, у самовизначенні, самореалізації, самоствердженні. Можливості та успішність ефективної реалізації принципу центрації соціального виховання на розвиток особистості залежать від того, чи став пріоритет особистості цінністю для вихователів і вихованців.

Тенденція розгляду виховання як суб'єкт-суб'єктного процесу, характерна для педагогічної теорії останніх десятиліть, а також поступове поширення такого підходу в педагогічній практиці обумовлюють необхідність застосувати принцип діалогічності соціального виховання. Цей принцип передбачає, що духовно-ціннісна орієнтація дітей та їхній розвиток здійснюються в процесі такої взаємодії педагогів та вихованців, змістом якої є обмін цінностями (інтелектуальними, емоційними, моральними, експресивними, соціальними). Діалогічність соціального виховання реалізується в обміні між педагогами та вихованцями; цінностями, властивими суб'єктам соціального виховання, індивідуальними цінностями. Діалогічність соціального виховання передбачає, що в побуті та життєдіяльності виховної організації разом з обміном відбувається продукування цінностей, від яких залежать поле інтелектуально-морального напруження колективу та характер міжособистісних стосунків.

Соціалізація дітей відбувається переважно у взаємодії з групами однолітків, старших. Соціальне виховання, здійснюючись у колективах різного типу, надає дитині досвід життя в суспільстві, досвід взаємодії з оточуючими, може створювати умови для позитивно спрямованих самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження, а також для набуття досвіду адаптації й уособлення в суспільстві. Виходячи з цього, ми вважали за необхідне враховувати в роботі принцип колективності соціального виховання. Колектив – це формалізована соціально-психологічна контактна група людей, що функціонує в рамках тієї чи іншої організації. У процесі функціонування колективу виділяють три шари норм та цінностей: перший – індивідуальні норми та цінності; другий – норми та цінності, специфічні для суспільства, соціальних, вікових груп; третій – індивідуальні норми й цінності, носіями яких є діти, що входять у колектив. Життєдіяльність колективу можна розглядати як процес програвання його членами певної соціальної ролі в соціальному та психологічному аспектах. Соціальний аспект містить ті рольові

очікування, що диктуються життєдіяльністю колективу й недотримання яких призводить до соціальних наслідків (негативних санкцій). Психологічний аспект – це суб'єктивне трактування членом колективу своєї ролі, яка може не збігатися із соціальними очікуваннями. Життєдіяльність колективу як процес програвання соціальної ролі його членами стає базою накопичення ними соціального досвіду, ареною самоорганізації та самоствердження, тобто створює можливості для розвитку людини. У колективі дитина знаходить умови для виявлення найкращих рис власної особистості.

Характеристика загальних умов організації цілеспрямованої роботи з формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників, на нашу думку, була необхідною, щоб повніше представити впроваджену нами систему виховної роботи. Виходячи з того, що формування в дітей оптимізму та самодостатності орієнтоване на гуманізацію життєвих стосунків, ствердження особистісної гідності дитини має цілісний характер, було використано системний підхід до організації виховної роботи. Як видно з таблиці 4.1., у моделі, що відбиває програму експериментальної роботи, ми прагнули встановити залежності між метою, домінуючим видом діяльності та засобами формування в дітей соціальної компетентності, навчання способів позитивного виходу з будь-якої проблемної ситуації, показ способів дій, розвиток допитливості (див. табл. 4.1.). З огляду на основні компоненти було визначено чотири ключових напрями роботи: пізнавально-художній; комунікативний; інтелектуально-творчий, емоційно-чуттєвий.

На першому пошуковому етапі (його назву визначав домінуючий вид діяльності – пошуково-дослідний) було поставлено за мету набуття дитиною соціального пізнавально-чуттєвого досвіду на основі художнього аналізу літературних творів, розв'язання проблемних завдань. Засобами формування соціально-комунікативної компетентності були: проблемні ситуації, літературні твори; ігри та вправи теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). У роботі за пізнавально-художнім напрямком застосовували такі

форми й методи роботи: етичні бесіди, метод виховних ситуацій, метод використання літературних творів, інтегровані заняття; методами реалізації комунікативного напрямку були полілоги, художнє читання, метод розв'язання проблемних завдань, оцінний коментар „Погляд зовні”. Інтелектуально-творчий напрям упроваджувався через пошуково-експериментальну діяльність, аналітичні вправи, інтегровані заняття соціального спрямування „Світ стосунків.” У процесі застосування психологічних етюдів та „Словника ситуацій” ми намагалися реалізувати завдання розвитку емоційно-чуттєвої сфери.

Метою роботи на розвивально-навчальному етапі було визначено розвиток почуття гумору як важливого показника психічного здоров'я, здатність розв'язувати життєві проблемні ситуації, що в цілому сприяло формуванню соціальної компетентності. Відповідно до обраної мети було визначено домінуючий вид діяльності – інтелектуально-творчий. До засобів навчання розуміння смішного та формування позитивного ставлення до довкілля було віднесено логічні вправи й завдання, гумористичні твори. Робота з літературними творами дала змогу підвести дітей до розуміння ідеї та етичної оцінки дій, вчинків літературних персонажів. Дидактичні ігри „Портрет”, „Образ” на тематично-інтегрованих заняттях сприяли розвитку вміння об'єктивно оцінювати себе й інших. Психологічне інтерв'ювання, жартівливі діалоги, „Веселі хвилинки” проводились з метою формування соціально-комунікативних навичок організації взаємодії з іншими людьми. Інтелектуально-творчий напрям роботи реалізовувався через логічні вправи, складання схем про закони взаємодії в природі. Розвитку емоційно-чуттєвої сфери сприяли театралізація за заданими сюжетами, та активна робота дітей зі складання словника рухів і жестів, що є доречним у типових ситуаціях спілкування.

На останньому етапі, діяльнісно-творчому, роботу було спрямовано на вправляння дітей в адекватному застосуванні вмінь та вербалізацію уявлень,

відчуттів, переживань. Саме тому домінуючим видом діяльності на заключному етапі було обрано комунікативно-мовленнєвий. До засобів формування соціально-комунікативної компетентності було віднесено командний метод, віртуальні діалоги, колективну словесну творчість, що виявлялась у сюжетоскладанні. Здобуті знання й переконання діти відбивали в словесній творчості на матеріалі художніх творів, педагоги створювали спеціальні ситуації, у яких діти могли виявити свою компетентність. За допомогою полілогів діти вправлялись в умінні обстоювати власну точку зору. На цьому етапі продовжували вести разом з дітьми рукописний словник. Найулюбленішими були ситуативні ігри, так звані ігри-стратегії, мовленнєво-творчі ігри. Інтелектуально-творчий напрямок було реалізовано через завдання на систематизацію та узагальнення знань й уявлень про довкілля, що реалізовано через коментар, тематично-інтегровані заняття „про світ людських стосунків”. Складання й розігрування сюжетів за власними сценаріями, робота зі „словником відчуттів” були ефективними в роботі з реалізації завдань емоційно-чуттєвого напрямку.

Організація експериментальної роботи відбувалася відповідно до створеної нами структурно-блочної моделі формування соціально-комунікативної компетентності і включала три етапи. Експериментальна робота проводилася в трьох групах дітей: з вихованцями дошкільних закладів, „занятійних” груп і дитячих будинків і мала певну специфіку в кожній групі. Так, для дітей „занятійної” групи важливим було забезпечення практики спілкування й взаємодії з однолітками та дорослими. Робота з вихованцями дитячого будинку була спрямована на розвиток орієнтації в соціумі, адекватної оцінки себе й інших.

Робота на кожному етапі велася за чотирма ключовими напрямами: пізнавально-художнім, комунікативно-мовленнєвим, інтелектуально-творчим, емоційно-чуттєвим. Ми вважали за необхідне на основі художнього аналізу літературних творів, розв’язання проблемних ситуацій допомогти дітям ставитися до зображених в них ситуацій відсторонено, аналізувати характери

персонажів, вчинки героїв, трансформувати здобуті знання у власний досвід. На основі аналізу літературних творів у єдності їх змісту та художньої форми, в активному засвоєнні засобів художньої виразності діти навчалися самостійно складати невеличкі твори, у яких відбивалися їхні переконання, враження.

На початку роботи з літературними творами ми з'ясували, що всі діти добре орієнтувалися в змісті казок, проте аналізувати вчинки та поведінку героїв були здатні лише окремі з них. Незначна кількість дітей могла зіставляти власні вчинки та вчинки літературних персонажів; в оцінках героїв вони виходили лише з обмеженого особистого досвіду та передавали власне ставлення до тієї чи іншої події. Ми також відзначили, що в більшості дітей не було розвинене передбачення подій, виявилися майже не сформованими послідовні й логічні досліди.

Аналогічні приклади наводить Л.Таллер у роботі „Здравствуй книга”, висвітлюючи неадекватну реакцію молодших дошкільників на „Мийдодира” (малюки сприйняли його як негативного персонажа) або дітей старшого дошкільного віку на „Розповідь про справжню людину”, після читання якої діти підсумували, що за гарними людьми міліція не бігає. Безліч подібних прикладів наводять у своїх монографіях О.Ушакова, С.Чемортан [196]. Під час бесіди з вихованцями дитячого будинку за змістом казки „Три ведмеді” більшість дітей у відповідь на запитання „Чи гарно вчинила Маша?” сказали: „Це гарна дівчинка. Вона з'їла суп”.

На першому етапі під час роботи за пізнавально-художнім напрямом ми використовували також метод проблемних ситуацій. Під час спілкування між дітьми часто виникали непорозуміння, суперечки, конфлікти, оскільки малюки не завжди були здатні самостійно знайти вихід з проблемної ситуації. У більшості випадків діти виявили розгубленість, обов'язково зверталися до дорослого: „Скажіть йому, щоб віддав...”, „Скажіть їм, щоб вони...” Або то була проста скарга, і саме педагог розв'язував проблему. Ті, хто не звертався до дорослого, діяли самостійно й агресивно. Це гальмувало процес

соціалізації. Тому в нашій роботі будь-які проблемні ситуації розбиралися з дітьми з метою розвивати вміння розв'язувати проблеми, аналізувати відчуття, стан власний і своїх товаришів. На цьому етапі ми ще не вчили дітей способів виходу з проблемних ситуацій, проте нам важливо було підвести їх до розуміння самої проблеми та стимулювати до пошуку виходу із складної ситуації. У процесі виконання шестилітками таких завдань ми звертали увагу на їхню реакцію, на спосіб дій, обраний ними, на те, наскільки вони були здатні оцінити адекватно проблему, а також на бажання самостійно встановлювати зв'язки з товаришами.

Наведемо деякі з проблемних ситуацій, що були запропоновані дітям. Деякі з них були запозичені з літературних творів.

Експериментатор звертався до дітей: Нерідко з нами в житті трапляються несподівані ситуації. Зараз я розповім вам історію, що трапилася з однією дівчинкою. Послухайте уважно й допоможіть дівчинці знайти вихід.

“Галя приїхала до бабусі в село. Одного разу вона гралася недалеко від річки, рвала квіти, співала пісеньки й раптом почула, що позаду неї хтось зашипів: „Ш-ш-ш!” Галя озирнулась і побачила великого гусака”.

Відповіді дітей, зафіксовані в протоколі заняття, свідчать про неготовність до розв'язання проблеми, орієнтацію лише на допомогу дорослого.

Експериментатор: - Що робити дівчинці?

Сашко: - Не знаю.

Настя: - Тікати додому.

Сергій: - Можна взяти палку й сказати: „Не чіпайте мене. Геть!”

Маша: - Дівчинці треба покликати бабусю.

Олена: - Вона може захватися, щоб гусак її не побачив.

Юрко: - Галі треба залізти на дерево, а гусак її там не дістане, він же не може лазити по деревах.

Тоді експериментатор підводив дітей до думки про те, що виходів може бути декілька

Експериментатор: - А як би вчинила Галя, якби вона була сміливою?

Сергій: - Галя б сказала: „Прийде тато, як дасть тобі”.

Експериментатор: - А тепер уявіть, що було б, якби Галя була веселою?

Олена: - Весела Галя розсміялася б.

Сергій: - Галя сказала б: „Я теж умію щипатися”.

Експериментатор: - Ось бачите, якщо людина поміркує, то знайде, як вчинити й що сказати. Головне, це треба робити самому, а не ховатися за тата, вихователя, бабусю. Давайте й ми завжди, перш ніж щось зробити, будемо міркувати.

Експериментатор: - Пам'ятаєте, коли ми нещодавно ходили на екскурсію до парку, нам назустріч біг великий собака. Дівчатка закричали, злякалися його, а що вчинив Сашко?

Тетянка: - Сашко всіх заспокоїв. Сказав, що не треба боятися собак.

Сашко: - Коли ти не займаєш собаку, то й вона тебе не займе.

Потім діти спокійно аналізували проблему, яку раніше пережили разом.

Експериментатор: - Галі ми дали поради. А тепер давайте зарадимо Василеві й Катрусі, з якими також трапилася пригода.

Пішов Василь з кошенятком гуляти. Кошенятко було маленьке. Воно побачило метелика, побігло за ним, відстало від Васі й тепер не знало, куди йти. Йому стало страшно. Воно згорнулося клубочком і жалібно занявчало. Поруч проходила дівчинка Катруся. Побачила вона кошенятка й запитує: „Що з тобою? Ти злякалося? Тобі страшно?”

А кошенятко їй відповідає: „Я загубилося. Мені страшно, і я не знаю, як знайти мою домівку й Васю”. Дівчинка приголубила кошенятка й вирішила взяти його до себе.

А тим часом Вася почав шукати своє кошенятко. Прийшов він і побачив своє кошенятко на руках у Катрусі. Що робити: і Вася, і Катруся хочуть залишити собі кошенятка. Допоможіть Василеві й Катрусі.

В аналізі запису розмови очевидним виявилось, що дітям важко відсторонитися, поглянути на життєву історію як на проблему.

Олена: - А в моєї бабусі теж є кошенятко. (Дитина не розуміє ситуацію).

Маша: - А нашу кішку звуть Мікі.

Галина: - Не знаю. (Дівчинка перестає цікавитися темою бесіди).

Сашко: - Нехай Катруся забере собі кошеня.

Антон: - Катруся повинна віддати кошенятко Василю, бо воно ж його.

Юрко: - Хлопчик загубив кошенятко. Він за ним погано доглядав. (Хлопчик намагається дати оцінку дії, проте не знає, як вчинити).

Експериментатор: -А якби і Василь, і Катруся були добрими, уміли дружити, як би вони вчинили?

Антон: - Тоді б вони разом доглядали за кошенятком.

Експериментатор: - Як смішно могла скінчитися ця історія?

Юрко: - А тут прилітає людина-павук і забирає всіх. (У хлопчика спостерігається домінуюча ідея про героя улюбленого фільму).

Інші діти взагалі відмовилися від відповідей. Отже, на початку роботи ми бачили, як дітям було складно оцінювати ситуації. Вони „ховалися” за дорослого, боялися відповідати, висловлювати власні думки. Частою була відповідь: „Не знаю”. Відповіді більшості дітей були досить стислими. Лише окремі діти могли усвідомлювати описану ситуацію як проблему, пропонували власні варіанти виходу, відповідали поширеними реченнями, пояснювали свій вибір, обґрунтовували власну думку, виходячи з умов завдання (дати веселу відповідь тощо). В окремих випадках діти використовували у відповідях фантастичні, нереальні факти (прилітає людина-павук).

Проведена робота дозволила нам оцінити дії дітей, їхнє ставлення до проблеми. Окрім того, ми зазначили, що більшість дітей мали недостатній словник для повноцінного спілкування, уживали мовленнєві „штампи” або відмовлялися від відповіді, у разі відсутності необхідного слова застосовували штовхання, тумакі, не йшли на контакт з дорослими.

Усе це переконало нас у важливості й необхідності такого наряду, як

комунікативно-мовленнєвий. У межах означеного напрямку на початку експерименту було проведено інтерв'ювання дітей. Виявилась ефективність колективної словесної творчості, оскільки саме в цьому виді діяльності найкраще простежувала готовність дітей спілкуватися з іншими людьми, виявився рівень мовленнєвого розвитку шести-семилітніх дітей. І сама ситуація мовленнєво-творчої гри була для них природною.

Традиційно інтерв'ювання проводять з метою збору інформації з певної тематики. Ми ж використовували його з метою вербалізації уявлень дітей, а також для того, щоб виявити їхню здатність до аналізу та систематизації здобутих раніше уявлень і знань. Крім того, відповіді давали змогу наблизитися до внутрішнього „Я” кожної дитини; виявити обізнаність шести-семиліток у певних сферах життєдіяльності; визначити спроможність кожної дитини будувати самостійну розповідь.

Малюкам пропонувалось відповісти на низку запитань, одні з яких були спрямовані на систематизацію знань дітей (Назви все, що, може літати. Хто літає? Що буває круглим? Зеленим? Солодким?), інші – на виявлення ціннісних пріоритетів малюків (Що я люблю? Що я не люблю?) та на розуміння змісту окремих категорій, понять, якими оперують діти в житті (Що таке мода? Сім'я? Гумор?). Усе це давало змогу наблизитися до розуміння картини світу, яка складається у свідомості дитини, до розуміння нею законів взаємодії, взаємозалежностей між окремими елементами світу, проаналізувати, як визначають дошкільнята зміст окремих понять та категорій. Ми прагнули з'ясувати ставлення дітей до тих чи інших явищ, нас також цікавило, чому діти віддають перевагу, чи здатні вони варіативно підходити до розв'язання завдань. Для нас це було важливо ще й тому, що ми прагнули виявити, наскільки діти готові до взаємодії з іншими. Аналіз анкет показав неоригінальність дитячих відповідей, наявність мовленнєвих штампів. Відповіді на запитання про переваги ми умовно розподілили на чотири групи. Переважна більшість дітей (65%), відповідаючи на запитання „Що я люблю?”, називали продукти харчування та іграшки, мультики,

сучасну техніку (в основному хлопчики). Окремі відповіді дітей (20%) відбивали переваги у видах діяльності „люблю, коли їздимо на пікнік”, 12% шестиліток надали переваги стосункам з батьками. Лише 3% дітей сьомого року життя дали соціально значущу відповідь: „Люблю, коли зі мною дружать.” Отже, як бачимо, соціальні стосунки поки що залишаються поза межами інтересів дітей.

Ми розуміли, що для розв’язання завдань дослідження могутнім фактором є також словесна творчість дітей, через яку вони розв’язують окремі власні проблеми, відбивають переживання. Численні приклади наводилися під час аналізу результатів констатуючого обстеження. Словесна творчість – це така діяльність, що виникає під впливом творів мистецтва та вражень від навколишнього життя й виражається в створенні усних творів – оповідань, казок, віршів, тощо [42]. Словесна творчість дозволяє визначити опосередкований мовою, оформлений у різних типах висловлювання процес оперування, комбінування уявлень. У межах нашого дослідження надзвичайна значущість словесної творчості обумовлена тим, що, по-перше, створюючи образи героїв, діти навчалися бачити сутність соціальних стосунків між ними, розуміти мотиви вчинків та поведінки персонажів, відзначати позитивні та негативні аспекти поведінки героїв. По-друге, словесна творчість сприяла тому, що діти вчилися аналізувати ситуації, визначали проблему та знаходили шляхи її позитивного розв’язання [42, 50-52].

Проте, як показали результати констатації, рівень розвитку словесної творчості дітей був дуже низьким, вони елементарно не розуміли завдань типу: „придумай історію”, „склади продовження розповіді”. Тому на першому етапі роботи ми використовували словесну творчість лише фрагментарно та як варіант колективної роботи. Проілюструємо це на прикладі заняття на тему: „Складання творчої розповіді за мотивами казки „Пан Коцький”, спрямованого на розвиток словесної творчості.

Спочатку експериментатор просив дітей пригадати відомі їм казки та

назвати казку, у якій кіт спершу був слабким, а потім виявився страшнішим за вовка й ведмедя. Потім педагог пропонував придумати, що б міг розповісти кіт своїй знайомій кішці про те, що сталося в лісі. Після цього шестилітки мали визначити, яким став кіт. З цим завданням вони не змогли впоратися самостійно, і педагогу довелося втручатися в процес, застосовуючи прийом віртуальних діалогів. Діти спочатку не знаходили необхідних слів, вони також не могли будувати логіку бесіди героїв, губили головну думку. Лише окремі з них із задоволенням приймали пропозиції експериментатора взяти участь у віртуальному діалозі чи розіграти будь-який епізод. Проте складені дітьми сюжети були бідними, вони переважно повторювали пропозиції педагога. Ми звернули увагу на те, що в групах, у яких не застосовували в системі театралізовану діяльність, артистичні здібності дітей майже не були розвинені.

Виявилося, що знання дітей про світ природи були більш повними й систематизованими, ніж про соціальні відносини. Так, вони майже не відчували труднощів у придумуванні діалогів тварин, під час яких звертали увагу на те, хто що любить, хто чим живиться. Наведемо запис розповіді, яку склав Сашко, вихованець дошкільного закладу: „Одного разу зустрілися Лисичка й Зайчик. Лисичка каже: „Приходь до мене. Я тобі дам моркви”. Зайчик любив моркву. А Лисиця перехитрила його й зачинила в коморі”. Наведений приклад свідчить про те, що хлопчик добре обізнаний зі світом тварин, під час розповіді він здійснював перенесення подій зі знайомих казок: „Пан Коцький”, „Котик і півник”. Самостійно розгорнути сюжет Сашко не зміг. Найважче давалися дітям відбиття стосунків, діалоги.

Усе це обумовило необхідність виокремлення інтелектуально-творчого напрямку, спрямованого на розвиток мислення й творчої уяви. Уява – це найважливіший пізнавальний процес, який зумовлює творчий акт і поєднує інтелектуальне й емоційне життя особистості. Специфічні дії уяви науковці пов'язують з її конкретними видами: пізнавальною, спрямованою на пізнання реальності, чи емоційною, що дозволяє виражати власне ставлення до

дійсності (О.Дьяченко, С.Крюкова). На думку науковців, розвиток уяви сприяє тому, що діти все більше уваги починають приділяти задуму свого твору, який відображає сюжет малюнка, гри чи казки. При цьому вони використовують у власній творчій діяльності не тільки реальні предмети, а й казкові образи [112, 16-20].

У межах інтелектуально-творчого напрямку використовували логічні вправи та завдання, спрямовані на розвиток у дітей творчої уяви й мислення: „Як лишилися сліди”, „Винахідники”, „Поміркуймо разом”, „Гарно – погано”, „Домалюй” тощо. Аналізуючи досвід роботи педагогів, ми дійшли висновку, що ця робота в дошкільних закладах проводиться безсистемно. Ми зробили відбір ігрових завдань, що були модифіковані за методиками О.Дьяченко, С.Крюкової, Н.Слободянюк та адаптовані для роботи з першокласниками, які постійно відвідували дитячий садок, з дітьми сьомого року життя, які ходили до „занятійних” груп, та вихованцями дитячого будинку, і систематизовані. Ефективними в розвитку уяви виявилися ігри „Домалюй” та „Винахідники”, схожі тим, що дитина мала уявити певний образ і в одному випадку просто домалювати його, а в іншому завдання було більш складним: необхідно було вербалізувати власні уявлення та запропонувати кілька варіантів застосування того чи іншого предмета. Ігри „Поміркуймо разом” та „Гарно – погано” вимагали від дітей уміння пояснювати й обґрунтовувати власні думки, а остання ще й була спрямована на виявлення вміння класифікувати за певною ознакою, спираючись на знання соціальних норм. У грі „Які лишилися сліди” експериментатор пропонував дітям розглянути малюнок, на якому конячка поставила на суху скатертину мокрі предмети й від них залишилися сліди. Далі звертався до них з інструкцією: „Придивіться уважно, де що стоїть, і допоможіть конячці визначити, що за предмет залишив такий слід, та намалювати в альбомі мокрі сліди, які залишилися на скатертині”.

Про низький рівень розвитку творчої уяви дітей свідчить те, що вони не могли співвіднести предмет та його зображення, вагалися, визначаючи предмет, що залишив сліди, не могли самостійно виконати завдання, чекали

на допомогу педагога, давали відповіді лише після допоміжних запитань. Рідко траплялись оригінальні відповіді. Вправи, спрямовані на розвиток творчої уяви, ми включали до різних видів дитячої діяльності, а також до змісту уроків і занять. Для дітей дитячого будинку в межах означеного напряму пропонували більш прості завдання, ніж для дітей дошкільного закладу та „занятійної” групи, звертали увагу на аналіз проблемних ситуацій, вербалізацію, порівняння.

Інтелектуальний напрям передбачав не лише розвиток уяви, але й збагачення знань й уявлень з навколишнім, що здійснювалось у двох аспектах: у плані ознайомлення з природою, а також як знайомство з соціальними явищами та відносинами. Цьому сприяли логічні вправи, що будувалися за схемою: проблема – обговорення – вибір найбільш оптимального рішення – фіксування – коментування. Дітям пропонували виконати завдання трьох груп. До першої групи увійшли математичні завдання, у яких малюки мали виявити суто механічні вміння та розв’язати задачі. Наприклад, „У Сашка було чотири олівця, але в Сашка на один олівець було більше, ніж у Миколи. Скільки олівців було в Миколи?”, „У кого більше лап: у собаки чи в півня?”. Такі завдання зазвичай не викликали складності в дітей.

До другої групи було включено логічні завдання, за допомогою яких виявляли вміння дітей міркувати й доводити правильність свого рішення, обстоювати власну думку. Наведемо кілька логічних завдань: „На столі горіло п’ять свічок. Хлопчик потушив три свічки. Скільки свічок залишилося стояти на столі?”, „Коли Іра й Наталка прийшли до класу, там уже було шість дівчаток. Скільки дітей було спочатку в класі?”, „Скільки кінців залишиться в мотузці, якщо один відрізати?”.

Окремі діти взагалі уникали відповідей або давали відповіді: „Не знаю”, „Я не можу сказати“. Деякі діти підійшли до розв’язання проблеми з суто математичного боку, намагаючись розв’язати задачу за допомогою арифметичної дії „відняти”. Ґрунтовні відповіді були поодинокими.

Третя група завдань мала соціальну спрямованість. Зауважимо, що на практиці педагоги, по-перше, уникають таких запитань, а, по-друге, не допомагають малюкам дійти до суті, діють за принципом: „Якщо діти не знають, скажу сама”. Наведемо приклади завдань, спрямованих на усвідомлення дітьми родинних стосунків: „Дарина й Марійка – близнюки. У Марійки брат чи сестра близнюк? Скільки разів на рік святкують дні народження діти в цій сім'ї?”

Означені завдання виявилися найбільш складними для дітей. Це було пов'язано з обмеженістю їхніх знань про родинні стосунки. Шестилітки ухилялися від відповіді навіть після допоміжних запитань експериментатора.

Ураховуючи, що головними складовими соціально-комунікативної компетентності є здатність проявляти соціально прийнятими способами емоції та почуття, ми вважали за необхідне виділити емоційно-чуттєвий напрям. У процесі експериментальної роботи та під час проведення констатуючого обстеження ми зазначили, що діти не вміють вербалізувати власні почуття, не завжди контролюють свої емоції, відчують труднощі в розумінні емоційного стану однолітків. Усе це викликало необхідність проведення спеціальної роботи за цим напрямом. Ми застосовували адаптовані методики О.Аматьєвої, С.Крюкової, Н.Слободянюк, О.Хухлаєвої, а також впроваджували власні [112; 206].

Педагог у вільний від занять час, наприклад, на прогулянці, організовував спостереження дітей за діяльністю однолітків, дітей з інших груп, перехожих, за тим, що викликало емоційні переживання.

Так, під час прогулянки експериментатор звертав увагу шестиліток на хлопчика за парканом, назустріч якому йшов собака. Педагог спостерігав разом з дітьми за тим, як далі розвивалися події, коментував, що відбувається, загострюючи увагу малюків на прояві емоцій та почуттів хлопчика.

Після спостереження відбувалося детальне обговорення ситуації. Педагог пропонував визначити, які відчуття були в хлопчика, як вони про це здогадалися. Виконуючи це завдання, діти називали всі відомі їм почуття.

Аналізуючи піктограми, експериментатор пропонував дітям намалювати п'ять овалів, після чого вони мали домалювати обличчя та визначити, у кого який настрій. У грі „Імена” розвивались уміння дітей визначати прояви емоційного стану за допомогою міміки. Робота з використанням піктограм включалася до літературно-художніх занять з метою поглиблення емпатійних переживань, уміння співчувати іншим, долати почуття страху.

Отже, ми мали змогу переконатися, що в дітей є елементарні уявлення про почуття та емоції. Проте шести-семилітки досить обмежені щодо вираження емоційного стану в міміці та пантоміміці. Аналізуючи емоції та почуття літературних героїв, своїх однолітків, діти спиралися на невеликий особистий досвід, що пояснює недостатню підготовленість до такої діяльності..

Підводячи підсумки результатів роботи діагностичного етапу, ми виявили, що найбільш ефективними методами були: художній аналіз літературних творів, розв'язання проблемних ситуацій, анкетування, словесна творчість. Інші форми й методи роботи (логічні вправи, аналіз піктограм) були не досить результативними. На нашу думку, це пов'язано з обмеженістю їх використання педагогами в роботі з дітьми, а також з низьким рівнем розвитку в дітей творчої уяви, словника, недостатністю уявлень про соціальні явища, невмінням висловлювати власні думки. Більшість дітей давали відповіді лише після навідних запитань педагога, постійно чекали допомоги дорослого.

Водночас проведена на початковому етапі робота дала значні позитивні результати. Передусім було визначено специфічні особливості організації роботи в різних соціальних інститутах, стали очевидними ключові завдання щодо кожного типу умов. Так, оцінюючи героїв літературних творів або вчинки своїх однолітків, діти почали висловлювати власні судження Вони також прислухалися до думок, які висловлювали однолітки. Разом з педагогом із задоволенням брали участь в обговоренні ситуацій. Деякі діти були здатні зіставляти власну поведінку та вчинки з вчинками літературних

персонажів. Ця робота була особливо важливою для дітей, які виховуються в дитячих будинках, адже в них майже не були розвинені такі розумові операції, як аналіз, порівняння. Працюючи з дітьми дитячих будинків, ми звертали увагу на емоційність малюків, їхнє вміння співчувати, передавати власні емоції. Більш інформаційний зміст носили завдання, що пропонувалися дітям „занятійних” груп, адже в них не було досвіду подібної роботи, вони не вміли аналізувати вчинки героїв, оцінювати їх.

Відтак, на пошуковому етапі роботи основною метою було набуття дитиною соціального пізнавально-чуттєвого досвіду. З огляду на це домінуючим видом діяльності було обрано пізнавально-художню. Завданнями роботи були:

1. Учити дітей самостійно знаходити конструктивні способи розв’язання будь-якої проблемної ситуації.
2. Підводити дітей до розуміння та оцінки характерів героїв літературних творів, мотивів їхніх вчинків.
3. Розвивати інтелектуальні здібності, фантазію, стимулювати дитячу творчість.
4. Збагачувати емоційно-чуттєвий досвід дітей, уміння співчувати літературним персонажам та одноліткам.

За допомогою аналізу проблемних ситуацій, читання літературних творів, ігор та вправ за теорією розв’язання винахідницьких завдань педагога прагнули сформулювати активний соціальний досвід.

Оскільки експериментальною роботою було охоплено три групи дітей: шестилітки, які відвідували дитячий садок; діти шести-семи років, які відвідували „занятійні групи”, та вихованці підготовчої до школи групи дитячого будинку, після початкового етапу ми намагалися враховувати специфіку кожного закладу, змінювали мету й зміст завдань, методів і форм роботи за моделлю навчання.

Найбільш ефективними методами роботи за пізнавально-художнім напрямом було визнано метод проблемних ситуацій, який ми умовно

визначили як педагогічну провокацію; художній аналіз літературних творів у процесі етичних бесід, інтегрованих занять. Саме ці методи дозволяли виявити обізнаність дітей, наявність у них уявлень про певні моральні категорії, здатність аналізувати художні твори, оцінювати вчинки літературних героїв, висловлювати власні думки.

Педагогічна провокація – це метод, що полягає у створенні педагогом чи іншими дорослими ситуацій, які провокують зіткнення інтересів, потреб дітей; виникнення певної проблеми, яку не можна ігнорувати. Провокація відбувалася за схемою: уточнення проблеми – визначення суті конфлікту – момент власної оцінки – пошук можливих рішень – спільно з дорослим аналіз зробленого вибору. Зазначимо, що педагогічна провокація виявлялася не у створенні спеціально конфліктної ситуації, а в правильному педагогічному використанні ситуацій для виховних цілей. Подібні ситуації постійно виникають у групі, проте більшість педагогів намагаються зачекати, приховати, за будь-який спосіб ліквідувати проблему. Педагогічна ж провокація навмисне піднімає її, надає дітям можливість опанувати способи виходу з конфлікту, можливі шляхи розв’язання проблеми.

Наприклад, педагог пропонує дітям уявити ситуацію, яка ще не виникла, проте могла б бути: Сергій узяв машину, а Сашкові теж захотілося пограти цією машиною. Кожен тягне машину до себе й кричить: „Це моя машина”. Експериментатор спрямовує дітей на дії малюків, які вчиняють „зле”, „жадібно”, „весело ”: „Як би посварились жадібні діти? Веселі?”

На пошуковому етапі ми продовжували використовувати художній аналіз літературних творів. На відміну від попереднього етапу, специфіка означеної роботи тепер полягала в тому, що діти мали оцінювати героїв, порівнювати їх за зовнішністю, характером, поведінкою, характеризувати їхні вчинки, тоді як на першому етапі вони лише визначали характерні особливості творів різних жанрів, усвідомлюючи їх зміст та художню форму. Так, метою бесіди за змістом української казки „Лисичка-сестричка і вовк-панібрат” було: підводити дітей до розуміння характерів і мотивів учинків

героїв казки, розвивати вміння оцінювати дії персонажів. Експериментатор пропонував дітям пригадати казки про лисичку та підібрати слова, якими можна сказати про неї, її вигляд, характер. Після читання казки педагог звертався до дітей: „Чи жалієте ви вовка? Поясніть, чому? Чи гарно вчинила лисичка? Як ви вважаєте, чому вона обдурила діда? Чому, на вашу думку, вовк пішов ловити рибу хвостом? Про що це свідчить? Який вовк?” Наприкінці бесіди педагог висловлює резюме: „От бачите, треба самому добре пам'ятати, не можна завжди й усім довіряти, бо тебе можуть обдурити”.

Ми переконалися, що діти здатні не лише характеризувати головних персонажів твору, але й оцінювати їхні вчинки, з'ясовувати мотиви вчинків (чому герой вчинив так чи інакше), висловлювати власне ставлення до вчинків та дій героїв. В обговоренні брали участь значно більше дітей, ніж на першому етапі. Вони були вже більш активними, сміливіше висловлювали власні судження, обґрунтовували свою думку. Частіше траплялися відповіді чіткі, аргументовані. У мовленні діти почали вживати складні поширені речення.

Ефективним методом були також етичні бесіди. Етична бесіда як виховний захід часто використовується в практиці виховання, проте нерідко зміст її зводиться до повчання, формування моральних уявлень, майже ніколи не розглядають та не аналізують мотиви вчинків і способи виходу з конфліктної ситуації.

Наведемо запис етичної бесіди за темою: „Гнів – це гарно чи погано?”

Мета: Познайомити дітей з почуттям гніву, соціальними причинами та формами його прояву. Вчити їх уникати почуття гніву чи знаходити соціально прийнятні способи прояву гніву

Хід заняття.

Експериментатор: - Я хочу розповісти вам історію про хлопчика Сергійка, який усього боявся й тому кусався.

Жив на світі хлопчик Сергійко. Він був гарним хлопчиком. Одне було погано: він усього боявся. А тому постійно кусався. Підійде до нього Павлик і

скаже: „Я сьогодні перий на прогулянці запускати літак”. А Сергійко його кусає. Ударить його по плечу Оленка: „Ти, Сергійко, квач”. Так він і Оленку також кусає. І сварили всі Сергійка, і карали. Нічого не допомагало. І тоді вихователька здогадалась, що Сергійко просто боїться.

Страх товаришує з іншими поганими почуттями. З якими саме? З гнівом і злістю.

І тоді діти допомогли Сергійкові подолати цю погану звичку. Як їм це вдалося? Давайте разом поміркуємо, як людині можна подолати свій страх.

Катруся: - Добре, коли в тебе є друзі, і коли тобі буде страшно, ти розповіси своїм друзям, і тоді тобі не буде страшно.

Сашко: - Коли страшно, можна подумати про щось приємне, і тоді не буде страшно.

Експериментатор: - А що таке гнів? Що ви про це думаєте?

Олена: - Гнів – це коли сердяться.

Сашко: - Гнів – це коли всі сваряться й кричать.

Експериментатор: - Як ви гадаєте, гнів – це погане чи гарне почуття?

Юля: - Гнів – це погано, злі люди – погані.

Олексій: - Гнів – це погано, коли мама гнівається, вона мені нічого не купує й не дозволяє.

Яна: - А коли моя мама розгнівається, вона кричить і не пускає мене гуляти.

Карина: - А коли тебе не слухається донька, можна на неї трохи розгніватися, і вона зрозуміє, що так поводитись не треба.

Експериментатор: - Чи переживав хтось із вас гнів? З якого приводу?

Сашко: - Ми боролися з Юрком. Він мене поборов і розсміявся. А я розгнівався й побив його.

Катруся: - А мене образила Оленка, і я більше не хочу з нею дружити.

Експериментатор: - Як ми могли переконатися, гнів – це не дуже гарне почуття. Коли людина гнівається, злі почуття настільки її переповнюють, що заважають можливості подумати головою. У цей момент людина може

створити щось дуже зле, а потім пожалкувати про це. Щоб такого не трапилось, спробуйте в момент „серця” передусім глибоко подихати. Тоді кисень заспокоїть розум, і ви зможете заспокоїтися.

Вихователь вправляє дітей у повідомленні про причину гніву в згаданих ситуаціях. Значно краще, коли людина посміхається, ніж гнівається. Посміхніться одне одному.

Як видно з протоколу, майже всі діти дошкільного закладу та „занятійних” груп брали участь у бесіді, намагаючись вербалізувати власні уявлення та почуття. Водночас етичні оцінки дітей були пов’язані з їхнім особистим соціальним досвідом. У відповідях дітей яскраво простежувалися родинні стосунки, значущість авторитету матері та негативізм з її боку. Цікаво, що діти майже ніколи не засуджували дії близьких дорослих, намагалися виправдати: „У тата дуже злі проблеми. А так він добрий!” Гнів дорослих вони приймали за потрібне, не мали досвіду захищати себе. Така загальна особливість стосувалась лише стосунків з дорослими, насамперед близькими. Вони також не висловлювали протест, невдоволення низькою оцінкою з боку матері. Часто траплялися відповіді, у яких відсутня аргументація, будь-які пояснення. Ми пов’язуємо це зі складністю етичних відносин для розуміння шести-семилітніх дітей, а також обмеженістю та однобічністю роботи з формування оцінно-етичних суджень у закладах освіти та в родині. Лише незначна кількість дітей, які постійно ходили до дитячого садка або відвідували „занятійні групи”, висловлювали оригінальні судження. До речі в „занятійних групах” спостерігалися суттєві розбіжності від нерозуміння сутності запитань до високого рівня обізнаності, що свідчить про різні темпи індивідуального розвитку малюків, різні умови виховання, зростання. Відповіді вихованців дитячих будинків були стислими, переважно однослівними, частою була відмова від відповіді, що, на нашу думку, можна пояснити низьким рівнем інтелектуального розвитку цих дітей та відсутністю власного соціального досвіду.

Елементи етичних бесід у вигляді полілогу також включалися до змісту

інтегрованих занять. Так, під час інтегрованого заняття на тему: „Що таке гарно і що таке погано?” дітей підводили до усвідомлення таких понять, як „добро” і „зло”, розвивали вміння вербалізувати власні почуття й відчуття, учили складним способам розв’язання життєвих проблем. Після читання української казки „Дідова дочка та бабина дочка” експериментатор звертався до дітей з проханням визначити, якими були дідова й бабина дочка та яка їм більше сподобалась і чому? А чи гарно вчинив батько зі своєю дочкою? Хто ж допоміг дівчинці? Як ви гадаєте, чому вони так вчинили? Наприкінці бесіди педагог підсумовував: „От бачите, коли ти до людей з добром, то й вони до тебе з добром”.

Діти, які постійно відвідували дитячий садок та ходили до „занятійних груп”, зазвичай із задоволенням брали участь у розмові. На нашу думку, це безпосередньо пов’язано з тим, що бесіда проводилася за змістом казки. Активізації дітей також сприяло використання на занятті таких методів і прийомів, як етична бесіда, словесна творчість, музично-ритмічні та образотворчі завдання. Випускники дошкільних освітніх закладів легко давали оцінки поведінці та вчинкам героїв, замислюючись над їх причинами. Вихованці дитячих будинків відмовилися відповідати на запитання за змістом бесіди, що свідчить про низький рівень їхнього інтелектуального розвитку.

У межах комунікативно-мовленнєвого напрямку використовували такі методи роботи: полілог, художнє читання спеціально відібраних творів, а також такий спосіб етичної бесіди, як оцінний коментар „Погляд зовні”.

З метою активізації та включення до розмови якомога більшої кількості дітей: навчання, міркування, обстоювання власної думки, ми застосовували полілог. Це - проблемна бесіда, зміст якої виявляється в спільному пошуку істини в процесі обговорення [42, 174]. На відміну від репродуктивних бесід, що складають переважну більшість організованих бесід з дітьми, у полілозі обговорюють проблему. В обговоренні проблеми, дитина може не тільки продемонструвати знання, а й висловити власну позицію, особисте ставлення до означеної проблеми. У полілозі педагог пропонує для обговорення

проблему, до розв'язання якої кожен іде власним шляхом. Репродуктивна бесіда й полілог різняться способами організації. Якщо в бесіді педагог – ведучий, на якого зорієнтовані діти, то в полілозі педагог – режисер, рівноправний з дітьми учасник полілогу, діти зорієнтовані на проблему, її обговорення. Будь-який варіант розв'язання проблеми приймається як можливий. Різка оцінка й критика думки в полілозі неприпустимі. Педагог як авторитетна особа може наприкінці обговорення висловити свою аргументовану позицію, зберігаючи за дітьми право вибору: дотримуватися власної чи приймати думку досвідченої людини. Полілог сприяє формуванню в дітей прагнення обстоювати сформульовану власну точку зору, звички самостійно розмірковувати, розвиває здатність до аргументованого пояснювального мовлення. Однією з важливих організаційних умов полілогу є спілкування „очі-в-очі”. Діти при цьому сидять у колі, на одному рівні з педагогом, що сприяє створенню атмосфери щирості та відвертості. Щоб полілог відбувся, обов'язково дотримуватися принципу партнерства, за якого педагог не просто дає дітям знання, а разом з ними шукає істину, відповіді на запитання, показує їм способи знаходження розумних шляхів розв'язання інтелектуальних проблем, допомагає їм самим опанувати ці способи, відкриває для себе невідомі грані дитячої особистості.

Так, у полілозі, що проводився за змістом казки „Двоє жадібних ведмежат” експериментатор запитував дітей: „Як ви гадаєте, хитрість – це гарно чи погано? Чи потрібна людині хитрість?” та через міркування допомагав дійти висновку, що інколи хитрість допомагає в скрутному становищі, проте не завжди буває гарним вчинком. Після читання казки діти аналізували, як ведмежат було покарано за жадібність та чи гарно вчинила лисичка. Далі експериментатор підсумовував: „Звичайно ж, не можна нічого брати без дозволу. Лисичка вчинила погано. Проте й ведмежата постраждали через свою жадібність.

Переважна більшість дітей висловлювали категоричні судження й однобічно розглядали такі моральні категорії, як добро і зло, відносячи

хитрість і жадність до зла. Лише 10% дітей припускали, що хитрість може бути й злою, і корисною. Ми переконалися також, що шестилітки були добре обізнані з казками, вдало наводили приклади, доцільно використовували уривки з казок для власних відповідей, адекватно розуміли й могли пояснити поведінку та вчинки героїв. Деякі діти навіть сперечалися з однолітками й з педагогами, обстоюючи власну думку.

У роботі за комунікативно-мовленнєвим напрямом у процесі художнього читання дітей знайомили з українськими народними казками: „Пан Коцький”, „Дідова дочка й бабина дочка”, „Лисичка і журавель”, „Котик і півник”, „Лисичка-сестричка і вовк-панібрат”, „Цап та баран”; оповіданнями В.Сухомлинського „Як котові соромно стало”, М.Герасименка „Як і домовились”, Л.Толстого „Розбита чашка”, „Кісточка”; віршами Н.Забіли „Двоє козенят”, „Зайчикова хатка”. Для художнього читання передусім добирали твори, у яких відображалися соціальні стосунки та взаємини героїв: гостинність („Лисичка і журавель”); добро та зло („Дідова дочка та бабина дочка”); дружба („Котик і півник”, „Зайчикова хатка”); хитрість („Лисичка-сестричка і вовк-панібрат”); жадність („Двоє жадібних ведмежат”); страх („Пан Коцький”) тощо.

Під час художнього читання звертали увагу не лише на характеристику персонажів, а й, перш за все, на характер взаємин між ними, спрямовуючи погляд дітей у глибину тієї чи іншої проблеми, підводячи їх до з'ясування мотивів учинків та поведінки. Специфіка роботи з вихованцями дитячого будинку полягала в тому, що вихователь збагачував досвід дітей способами аналізу творів, проводив більш детальний аналіз сюжетів.

У дітей „занятійних груп” не було навичок виконання подібних завдань, проте вони легко вчилися. Після проведеного навчання результати в цій групі стали значно кращими, ніж у дітей, які постійно відвідували дошкільний заклад.

Поступово аналіз учинків, дій літературних героїв, активне обговорення їх дітьми дали змогу перейти до іншого рівня оцінно-етичних дій – оцінки

власне людських стосунків у системах: „дорослі – діти”, „дитина – діти”, „дитина – близький дорослий”. Аналіз ситуацій передбачав оцінку її очима різних учасників, обговорення можливих мотивів дітей та можливих способів розв’язання проблеми.

Розв’язанню таких завдань допомагає оцінний коментар „Погляд зовні”. Суть його в тому, що діти, які були учасниками певної ситуації, події, пізніше мали можливість проаналізувати, поглянути на неї очима інших людей, оцінити вчинки, обговорити можливі способи дій в оцінюваній ситуації.

Проілюструємо сказане прикладом.

На занятті з малювання всі діти малювали, а Сергійко ні. Коли вихователь запитав, чому він не малює, хлопчик відповів, що в нього немає олівця. Вихователь спочатку хотів сам дати Сергійкові олівець, але потім порадив хлопчику попросити Марійку подати йому олівця. З олівцем Сергійко скоро закінчив роботу.

Увечері експериментатор пропонував дітям пригадати ситуацію й дати їй етичну оцінку.

Експериментатор: - Іноді у нас виникають проблеми, і ми не знаємо, як собі допомогти. Пам’ятаєте, Сергійко не малював, бо не мав олівця. Давайте прокрутимо кіно назад. Подивіться на те, що відбулося зовні. Заплющте очі, уявіть. Бачите, ми сидимо, малюємо... Що ви малювали?

Олена: - Я малювала зайчика в лісі.

Оксана: - А я малювала двох зайців-друзів.

Експериментатор: - Як ви думаєте, чому не малював Сергійко?

Діти: - Та в нього ж не було олівця.

Експериментатор: - Як ти сам поясниш, Сергійко?

Сергій: - У всіх були олівці, а в мене не було, він закотився під диван.

Експериментатор: - Але як же вчинити? Якщо в групі добрі, чуйні діти, що вони запропонували б, якщо б побачили, що хлопчику незручно дістати олівець? Як вони це зроблять?

Михайлик: - Давай я дам тобі олівець. У мене є запасний.

Експериментатор: - Але ж і Сергійко не ледачий, сміливий хлопчик. Бачить, що відстає від дітей, і просить... Що ти скажеш? Як попросиш? Кого?

Сергій: - Я попрошу Марійку: „Марійко, дай мені, будь ласка, олівець”.

Марина: - Сергійкові треба було самому встати й узяти олівець, а не чекати, поки на нього хтось зверне увагу.

Сашко: - Або Сергійкові треба було зразу сказати Ірині Василівні, що в нього немає олівця.

Отже, оцінний коментар „Погляд зовні” дозволяв подивитися на себе з боку. Водночас означений метод спрацьовував лише в групах дітей, які постійно відвідували дитячий садок. Відповіді цих дітей переконували в його ефективності. Привертала увагу варіативність запропонованих дітьми способів виходу з проблемної ситуації. У „занятійних групах” цей метод виявився доцільним лише в окремих випадках. Часто дітям важко було адекватно оцінити власну поведінку й вчинки, вони переважно орієнтувалися на педагога, зосереджувалися на незначних деталях, пригадували зайве. Поступово діти привчалися в процесі виникнення проблеми пропонувати конструктивні способи її розв’язання. У роботі з вихованцями дитячого будинку оцінний коментар „Погляд зовні” виявився недієвим, адже ці діти не здатні були контролювати власні емоції, не володіли способами конструктивного розв’язання проблем, чекали конкретних вказівок.

Для реалізації завдань експерименту важливо було, щоб шестилітки були здатні аналізувати власні вчинки та вчинки однолітків, зіставляти дії та вчинки літературних персонажів. Необхідні для цього вміння діти набували також у межах роботи за інтелектуально-творчим напрямом, з-поміж форм роботи за яким було виділено такі: пошуково-експериментальна діяльність, інтегровані заняття соціальної спрямованості, у які включено аналітичні вправи.

Розвиткові інтелекту та дитячої творчості сприяла організація пошуково-експериментальної діяльності, у процесі якої шестилітки вчилися знаходити

оригінальні шляхи розв'язання проблем, перевіряючи свої рішення за допомогою дослідницько-експериментальних методів.

Пошуково-експериментальну діяльність починали з постановки простих завдань, типу: „Піди в групу й знайди все кругле. Не повертаючи голови, назви ще круглі предмети. Відгадай, які з них білого кольору. Які з них більші за червоний м'яч? Поступово завдання ускладнювали, проблеми для розв'язання ставали більш складними. Окрім того, дітям пропонували знайти кілька можливих варіантів рішення, наприклад: „Як зробити так, щоб коліна знаходилися вище, борода?“, „Назвіть три способи, як можна спуститися з п'ятого поверху без допомоги східців“. Для полегшення цього завдання перед дітьми викладали різні предмети, матеріали (дошку, дзеркало тощо), за допомогою яких вони б самостійно знаходили рішення. Важливу увагу приділяли розбору дитячих пропозицій, застосовуючи для цього полілог.

Дітям пропонували евристичні запитання, спрямовані на пояснення соціальних причин, стосунків людей, наприклад: „Син мого батька, але мені не брат. Хто це?“, „У трьох хлопчиків був брат Сергій, але в Сергія братів не було. Чи могло так бути?“, „Назвіть п'ять способів, як можна побачити підшву своєї ноги“.

Завдання розв'язувалися не лише на вербальному рівні. Припущення перевірялися через досліди. Їх результати замальовували в спеціальній „Знайковій книжці“.

Аналіз пошуково-експериментальної діяльності дітей шести-семи років, які постійно відвідували дошкільний заклад, доводить, що вони вже цілком здатні оригінально мислити, творчо підходити до розв'язання проблем, знаходити різноманітні способи її розв'язання. Переважна більшість дітей (60%) з легкістю знаходили й пропонували способи рішення, проте траплялися повтори. Водночас, діти „занятійних груп“ орієнтувалися на педагога, чекали його думки, не могли самостійно обрати найбільш оптимальний варіант, що свідчить про недостатню розвиненість у них уміння аналізувати ситуацію. Після втручання педагога, у процесі обговорення та

шляхом „проб і помилок” більшість шестиліток „занятійної групи” все-таки обрали найбільш вдалий варіант. Вихованці дитячого будинку навіть не включалися в таку роботу, лише окремі зацікавлено спостерігали за дослідями вихователя. До проблемної бесіди майже від початку губили інтерес.

Відтак, ми вважали доцільним використання на цьому етапі аналітичних вправ, спрямованих саме на розвиток такої операції мислення, як аналіз, а також на формування вміння робити власні висновки на основі зробленого аналізу, висувати судження, пропонувати способи їх перевірки, обґрунтовувати та обстоювати власну думку.

Ми розробили п'ять груп аналітичних вправ. До першої групи увійшли завдання, націлені на встановлення дітьми причинно-наслідкових відносин, а також на активізацію наявних знань: „Що трапиться, якщо яйце кинути долі?”, „Тато прийшов і сказав: „Сьогодні нам знову не принесли газети”. Як він про це дізнався?”, „Якими речами ви не зможете користуватись, якщо вимкнути електрику?”, „Що міцніше – зубочистка чи цвях?”. У другу групу було об'єднано завдання на усвідомлення дітьми часових відношень: „Що ти можеш змінити, а що змінити не в силах: час приходу весни; час, який ти проводиш біля телевізора; час заходу сонця; час, який витрачаєш на їжу?”; „Що довше – написати листа чи прочитати?”; „Що займе більше часу – виростити дерево чи зрубати його?”; „Як ти вважаєш, що тобі швидше набридне робити: їсти морозиво, малювати, прибирати іграшки?” До третьої групи було включено завдання на аналіз відчуттів: „Чи дихаєш ти, коли спиш?”, „Ти нюхаєш язиком чи носом?”, „Що важче – рукавичка чи черевик? Черевик чи шкарпетка?”, „Чи можеш ти так швидко повзати, як ходити?”, „Чи падав ти коли-небудь у калюжу? Що тебе найбільше засмутило, було неприємним?” Четверта група об'єднувала завдання на оцінку емоційного стану: „Ти відчуваєшся щасливим, коли виграєш чи програєш?”, „Чи сваришся ти, якщо перебуваєш один у кімнаті?”, „Чому тобі подобається, коли настає твій день народження?”, „Як ти вважаєш, чому діти тримають у своєму домі собаку: тому, що собаці ніде жити; тому, що діти люблять

доглядати за собаками; тому, що їм подобається грати з собаками”; „Назви три шумних тварини в зоопарку. А найбільш спокійних”. П’ята група містила завдання на усвідомлення соціальних відносин: „У Толика одна сестра, а в цієї сестри – брат. Скільки дітей у них у сім’ї?”; „У Петрика два брати. Скільки хлопчиків у сім’ї Петрика?” тощо.

Започаткована в межах пошуково-експериментальної діяльності робота, спрямована на пошук соціальних причин взаємин між людьми, знайшла відбиття в таких формах, як інтегровані заняття соціальної спрямованості „Світ стосунків”. Стосунки між людьми мають виняткове значення в становленні дитячої особистості. Спілкування з людьми допомагає малюкам адаптуватися до навколишнього середовища, пристосовуватися до життя, узгоджуючи власні інтереси з інтересами та потребами інших.

Ми розробили модель соціальних стосунків дитини з іншими людьми „Світ стосунків”, спираючись на те, що дитина поділяє людей на рідних, знайомих, чужих; усвідомлює правила поведінки в сім’ї, характер взаємин з сусідами. Діти сьомого року життя намагаються налагодити контакт і з однолітками, і з дорослими. До речі, часто авторитетом є дорослі люди. По-різному складаються стосунки з дітьми ідентичної та відмінної статі. Шестилітки розрізняють також людей і за ознакою прихильності: друзі, товариші. До деяких людей вони байдужі, а декотрі викликають неприязнь. За цією моделлю було розроблено систему занять соціальної спрямованості, які відбивали світ стосунків.

Проводили інтегровані заняття за темами: „Сусіди”, „Гостинність”, „Як довіряти чужим людям” тощо з метою розвитку в дітей уміння враховувати інтереси, потреби інших, усвідомлювати закони гостинності господарями та гостями, уміння диференціювати дорослих на близьких та чужих і будувати взаємини з близькими й чужими.

На занятті за темою „Сусіди” експериментатор пропонував дітям пригадати казку „Рукавичка” й визначити, як можна назвати людей, які живуть поруч, скільки сусідів жило в рукавичці, чи зручно їм було, чи мирно

вони жили, чи легко було це зробити. На основі бесіди діти робили висновок про правила гуртожитку, взаємини з сусідами.

Під час заняття за темою „Гостинність” експериментатор з’ясовував, хто такий гість, і просив пригадати казку, у якій гість забув про те, що він гість, і став поводитись як господар. „Чи сподобалось це господарям? Як вони відреагували на це?” Аналіз цієї ситуації за казкою „Три ведмеді” виявився дуже корисним для дітей, вони зіставляли поведінку героїв з власним досвідом.

На занятті з теми „Як довіряти чужим людям?” педагог пропонував пригадати казку про дівчинку, яка всім довіряла, і через те з нею трапилося лихо, просив поміркувати про те, чи завжди можна довіряти чужим.

Отже, аналізуючи інтегровані заняття соціальної спрямованості, ми побачили, що діти почали активно брати участь у полілогах, окремі діти вже досить вміло відстоювали власні думки, аргументували свої відповіді. Як ми вже зазначили, переважно відповіді дітей спиралися на їхній особистий життєвий досвід. Водночас, проведена робота довела, що шестилітки теоретично непогано знали правила співжиття з сусідами, обізнані вони і з правилами етикету щодо прийому гостей. Проте практичні дії не завжди співвідносилися зі сформованими уявленнями. У полілозі „Чи довіряти чужим людям?” наочно простежувався авторитет рідних та недовіра, неприязнь до чужих. Діти сьомого року життя добре знали, як і з ким себе поводити, і давали поради казковим героям, підказували, як краще вчинити, щоб це не призвело до сварки або лиха.

Задля того, щоб діти здатні були розуміти власні почуття, мотиви поведінки та вчинки інших, їм необхідно всі ці почуття „пропускати” через себе, через власні почуття. Отже, величезне значення має емоційно-чуттєвий напрям роботи. На пошуковому етапі під час роботи за цим напрямом ми застосували психологічні етюди та розпочали роботу зі створення „словника ситуацій”. Проживання й сприйняття різних ситуацій, безумовно, збагачувало емоційно-чуттєвий досвід дитини. Педагог не тільки змальовував

психологічний етюд, а й допомагав дитині поринути в певну ситуацію, закликав до обговорення та пошуку шляхів виходу з будь-якої ситуації.

Ось як здійснювалась ця робота.

Експериментатор: - Уявіть собі зимовий ліс. Вечір. Уже темніє. Дуже холодно на дворі. А ось під деревом маленьке цуценятко. Йому холодно, воно все тремтить. Уявіть себе на його місці. Що б ви відчули?

А ось ідуть два хлопчика на лижах. Вони повертаються додому з прогулянки. Хлопчики помітили цуценятко. Що вони зробили далі?

Сергій: - Хлопчики взяли цуценятка до себе.

Експериментатор: - А як би зробили погані хлопчики?

Оксана: - Якби вони були погані, то залишили б цуценятка в лісі.

Експериментатор: - А якби хлопчики були злими?

Андрій: - Вони б побили або прогнали цуценятко.

Експериментатор: - Уявіть, що хлопчики були веселими. Щоб вони б сказали?

Оля: - Хлопчики посміхнулися б і сказали: „Що ти тремтиш, як листочок”.

Сашко: - Ну що, змерз? А в тебе ж така тепла шуба.

Як засвідчував запис протоколу, діти дошкільного закладу із задоволенням вживалися в ситуацію. Деяким з них вдалося яскраво передати образ замерзлого цуценятка, яке опинилося в темному зимовому лісі. Емоції та почуття діти виражали за допомогою міміки й пантоміміки. Ми переконалися в ефективності запропонування дітьми варіантів поведінки хлопчиків відповідно до зміни умов. Діти „занятійних груп” із задоволенням спостерігали за діями педагога та інших дітей, проте включалися в роботу лише після того, як дорослий надавав певну допомогу. Вихованці дитячого будинку лише в поодиноких випадках включалися до психологічно-емоційних ігор, відчували значні труднощі в розумінні сутності завдань, майже не відгукувалися на події, що розгорталися перед ними, мали вкрай бідний словник.

Задля того, щоб діти більш впевнено могли поводитися в будь-якій ситуації й зі знайомими, друзями, рідними, і з незнайомими людьми, ми розпочали розробку разом із дітьми „словника ситуацій”, з якими поступово знайомили дітей. З-поміж обраних ситуацій можна виділити такі: „Знайомство”, „Сварка”, „Пробачення”, „Прохання”, „Заблукав”, „Бійка”, „Погоня”, „Прохання”, „Подяка”, „Поздоровлення”. Особливе значення це мало в роботі з дітьми „занятійних груп”, яких знайомили з елементарними ситуаціями (знайомство, прощання тощо). Дітям, які постійно відвідували дитячий садок, пропонували ситуації, які трапляються з ними в дошкільному закладі (сварка, бійка, спільна гра тощо). Вихованців дитячого будинку знайомили з такими ситуаціями: пробачення, поздоровлення, подяка. Також проводили роботу, спрямовану на розвиток емоційної сфери цих дітей та вміння виражати позитивні емоції, любов. Започатковуючи цю роботу, ми спиралися на модифіковані методики О.Аматьєвої, С.Хаджирадевої, О.Хухлаєвої.

Зупинімося на використанні „словника ситуацій” у роботі з дітьми шостого та сьомого років життя. Експериментатор розглядав будь-яку ситуацію, пояснював сутність того чи іншого поняття („знайомство”, „сварка”, „подяка” тощо). При цьому педагог спирався на досвід малюків, пропонував пригадати подібну ситуацію з власного життя або з художньої літератури. Шестиліткам також пропонувалося розігрування ситуацій та вибір ефективних шляхів виходу зі складної ситуації.

Використання „словника почуттів” дозволило виявити адекватність ставлення дітей до світу почуттів. Їх участь в обговоренні показала вміння аналізувати ситуацію, з'ясовувати, хто постраждалий, хто винен, знаходити способи дій. З метою полегшення дітям розуміння деяких почуттів застосовувався метод моделювання. Ми відзначили, що шестилітки були обізнані з простими формами етикету. З більш складними варіантами висловлювання подяки, привітання, поздоровлення вони майже не були знайомі. Причини цього вбачаємо в приділенні недостатньої уваги цьому

питанню в закладах освіти. Зазначимо, що відповіді різнилися за статевою приналежністю дітей: дівчатка давали більш емоційно-забарвлені, схвильовані, розгорнуті відповіді, хлопчиків більш стислі, прості.

Підводячи підсумки роботи, проведеної на пошуковому етапі, зазначимо, що мета цього етапу була повністю реалізована, тобто діти просунулися в набутті соціального пізнавально-чуттєвого досвіду, усвідомленні сутності взаємовідносин у соціумі, навчалися диференціювати відносини з близькими, рідними, знайомими та чужими. Їхнє ставлення до світу почуттів стало адекватним. Досягненням цього етапу було й те, що діти могли аналізувати не тільки дії та вчинки літературних героїв, однолітків, поринаючи в глибину мотивів, а й власні. Це дозволило їм надалі уникнути багатьох проблемних ситуацій.

Вдалими, на нашу думку, були такі методи роботи: метод використання ситуацій, „педагогічна провокація”, художнє читання літературних творів, полілог, оцінний коментар „Погляд зовні”, психологічні етюди, „словник ситуацій”, а також пошуково-експериментальна діяльність та інтегровані заняття соціальної спрямованості, психологічні етюди, „словник ситуацій”. Водночас дітям було нелегко виконувати аналітичні вправи, що ми пов’язуємо з недостатньою розвиненістю інтелектуальних операцій та неувагою педагогів до використання цього методу в роботі з дітьми. Вихованці дитячого будинку не змогли здійснити перехід до наступного етапу разом з дітьми дошкільного закладу та „занятійної” групи. Вони перейшли до розвивально-навчального етапу на два місяці пізніше. Для цих дітей ми проводили додаткову роботу, спрямовану на розвиток словника, аналіз творів художньої літератури. Це пов’язано з тим, що в оточенні цих дітей мало дорослих, телевізор не впливає на розвиток соціальних уявлень.

Домінуючим видом діяльності на наступному – розвивально-навчальному етапі роботи з соціалізації шестиліток, спрямованого передусім на розвиток почуття гумору, здатності розв’язувати життєві проблеми, у цілому формування соціальної компетенції, була інтелектуально-творча. Для

досягнення мети ми застосовували розроблені логічні вправи та завдання на матеріалі гумористичних творів. У процесі роботи з літературними творами розвивались уміння дітей оцінювати й давати етичний коментар діям і вчинкам персонажів художніх творів; їх підводили до участі у створенні та обіграванні жартівливих діалогів під час мовленнєвих занять; заохочували під час розв'язання конфліктних ситуацій до використання моделей.

На третьому етапі робота також проводилась за чотирма ключовими напрямами й мала свою специфіку в кожному типі дошкільного закладу.

Пізнавально-художній напрям роботи реалізовувався через такі методи: метод використання художніх творів, їх оцінно-етичний коментар; дидактичні ігри „Портрет”, „Образ” у процесі тематично-інтегрованих занять. На відміну від попередніх етапів, на розвивально-навчальному дітей учили оцінювати вчинки й поведінку героїв щодо ідеї, коментувати художні твори, прогнозувати вчинки персонажів за різних можливих умов. Якщо з дітьми, які постійно відвідували дитячий садок та „занятійні групи”, заняття було успішним, то діти дитячого будинку не могли адекватно реагувати на поставлені запитання й завдання.

Вони не могли відповісти на елементарні запитання вихователя, не включалися в роботу, не могли характеризувати літературних персонажів. У розмові ініціатива, як і раніше, зберігалася за вихователем. Лише дві-три дитини були активними протягом усього заняття. Відповіді дітей дитячого будинку були переважно однослівними, мовлення бідним.

Проілюструємо використання оцінно-етичного коментарю художніх творів.

Експериментатор: - Давайте разом пригадаємо казку „Пан Коцький”.

Як ви гадаєте, чому звірі боялися кота? Хіба він був такий страшний?

Андрій: - Ні. Їм просто все чулося й вважалося. А коли боїшся, то все здається страшним.

Юля: - Їм же про кота розказав зайчик. А зайчик усього боїться.

Експериментатор: - Отже, страх заважав звірям думати. Знаєте, а

гумор допомагає. А якби звірі вміли шуткувати, як би вони поводитись?

Оксана: - Вони б розсміялися й сказали: „Ми тебе не боїмося”.

Експериментатор: - А якби вони були злими, що б тоді зробили?

Сергій: - Тоді б вони напали на kota й побороти його.

Олена: - Злі звірі образили б kota.

Експериментатор: - А чи гарно б це було?

Сашко: - Ні. Ображати когось і бити – це погано.

Експериментатор: - Якби звірі в казці були не такими, то й казки такої б не вийшло.

Як видно з протоколу, діти дитячого садка та „занятійних груп” вдало давали етичну оцінку та коментар художніх творів, прогнозували розвиток подій і поведінку героїв при зміні будь-яких умов, характеру персонажів тощо. Їхні відповіді були повними, вичерпними. Вони пропонували кілька варіантів поведінки героїв. Відповіді ж дітей дитячого будинку були однослівними, незрозумілими. Ці шестилітки не проаналізували ситуацію, не зрозуміли суті поведінки літературних персонажів, у відповідях лише повторювали думки вихователя. Їхня оцінка не містила співчуття, а навпаки була пронизана злорадством. Вони були переконані, що покарання заслуговують усі. Ми прагнули, щоб діти дитячого будинку виокремлювали вчинки, події, характеристики персонажів, називали їх певні якості, порівнювали події, описані в літературних творах, з власним досвідом. Отже, така робота проводилася в більшому обсязі, вихователі допомагали проводити її не просто регулярно, а постійно.

У тематично-інтегрованих заняттях використовувались дидактичні ігри „Портрет”, „Образ”. Ми намагались дати дітям уявлення про портретний жанр, а також про те, що можна дізнатися, дивлячись на портрет; прагнули навчити дітей диференціювати поняття „портрет” і „образ”. Так, на занятті за темою „Їжачок малює портрет” діти розглядали різні портрети й визначали, про що можна дізнатися, дивлячись на портрет. Потім експериментатор підсумовував: „Отже, ви переконалися: якщо ми подивимося на чийсь

портрет, то можемо визначити вік, бачимо, якого кольору очі, волосся, який настрій. Але цього недостатньо, щоб узнати людину. Сутність людини, її образ проявляється в її діях, поведінці, про що можуть свідчити окремі деталі на портреті. Наступне заняття проводилося за темою: „Портрет і образ”. На початку заняття педагог просив дітей визначити, що таке портрет та яким чином можна себе побачити, після чого читав вірш про маленьке ведмежатко, яке побачило своє відображення у воді. Діти, спираючись на поведінку та слова ведмежатка, мали визначити, яке воно. Наприкінці заняття експериментатор підсумовував: „Усе це образ, тобто характеристика поведінки та вчинків”.

Як бачимо, використання зазначених методів дозволяло дітям глибше розуміти й аналізувати ситуації та вчинки героїв літературних творів, розрізняти поняття „портрет” і „образ”, що поглиблювало, в цілому, розуміння суті.

З-поміж методів роботи за комунікативно-мовленнєвим напрямом на розвивально-навчальному етапі ми виділили психологічне інтерв’ювання жартівливі діалоги, читання веселих історій, „Веселі хвилинки”. Це сприяло розвитку в дітей здатності розуміти смішне, а також надавало шестиліткам досвіду виходити з будь-якої проблемної ситуації зі знаком плюс.

У процесі психологічного інтерв’ювання дітям пропонували низку запитань з різноманітної тематики, наприклад „Я”, „Моє ім’я”, „Добро”, „Мода” тощо. Наведемо приклад запитань інтерв’ювання з теми: „Я”: „Я схожий на..., я радію..., я люблю..., я не люблю..., я ще не вмію..., я хочу..., я переконаний...”.

Аналіз відповідей дітей дошкільного закладу та „занятійних” груп переконав нас у тому, що, на відміну від результатів анкетування, яке проводилося на першому етапі, значно змінилась якість відповідей. Діти легко асоціювали себе з будь-яким об’єктом чи предметом, пояснюючи свою відповідь, проводячи аналогії між власною поведінкою та властивостями того чи іншого предмета, об’єкта. Шестилітки адекватно оцінювали свої

можливості та вміння. Визначаючи, що „я люблю”, діти частіше називали не тільки страви, іграшки, а й близьких. Траплялися й відповіді соціальної спрямованості, типу: „Я люблю, коли всі дружать”, „Я люблю, коли приходять гості. Тоді буває весело й велике свято”. Бажання дітей теж набували соціальної значущості: „Я хочу, щоб завжди був мир”, „Я хочу, щоб люди не ображали одне одного”. На запитання про побажання, мрії, відповіді значно змінилися, стали більш розгорнутими, оригінальними, змістовними: „Якби я міг змінити світ, я б зробив, щоб у всіх дітей було багато грошей і вони могли купити собі всі іграшки й солодощі”, „Якби я могла змінити світ, я б засіяла всю землю квітами. Це дуже красиво. І моя мама любить квіти”. Вихованці дитячого будинку майже не включалися до інтерв'ювання, у них часто траплялася відповідь „Нічого не знаю”.

Ми розуміли, що важко назвати завдання більш актуальне для збереження психічного здоров'я нації, ніж виховання почуття гумору – цінного морально-естетичного та інтелектуального надбання людства. Складні життєві проблеми може розв'язувати лише оптимістична, впевнена в собі, позитивно заряджена людина, яка з будь-якої мінусової ситуації може зробити плюс. Уміння поставитися з гумором та іронією до труднощів є ознакою оптимізму й морального здоров'я народу. Гумору притаманні якості, співзвучні з емоційними потребами маленьких дітей, їхньою життєлюбністю, бажанням порадіти разом, прагненням до відкриття нових, несподіваних граней буття. Особливості розуміння дітьми смішного та прояву почуття гумору неможливі без участі мовлення. Отже, виховання почуття гумору в дитинстві обов'язково містить мовленнєвий компонент. За свідченням фахівців, під педагогічним впливом діти шести-семилітнього віку стають спроможними передавати в самотійному висловлюванні за допомогою найпростіших комедійних мовленнєвих засобів морально-пізнавальний зміст художніх творів (картин, оповідань, казок) та реальних життєвих ситуацій, свідками або учасниками яких їм довелося бути. Проте, ми відзначили, що гумор у роботі з шестилітками майже не використовується, педагоги мало

читають жартівливих історій, анекдоти й зовсім не сприймають усерйоз, сміх, жарти – річ не популярна. Вихователі їх просто бояться.

На розвивально-навчальному етапі, працюючи за комунікативно-мовленнєвим напрямом, упродовж дня ми проводили „Веселі хвилинки”. Спочатку просто читали дітям жартівливі тексти, вірші, розповідали кумедні історії, коментували почуте, з’ясовували, що саме було смішного. Потім просили пригадати аналогічні або просто смішні казкові пригоди чи випадки з реального життя. Після того, як дітям прочитали „жартівливі діалоги”, почали розігрувати за їх змістом сценки. Особливою популярністю користувалися в шестиліток комікси. З-поміж улюблених жартівливих діалогів були такі: „Черевички втомилися”, „Кмітливий Петрик”, „Молодець, мамо!”, „Сміхота”, „Хитрий хлопець”.

Оповідання й казки за гумористичними малюнками – важливий аспект мовленнєвої діяльності дітей сьомого року життя. Водночас, такий вид занять майже не використовується в практиці роботи закладів освіти. Безпосереднім емоційним відгуком дітей на гумористичну картину є посмішка, сміх, веселі вигуки. В оповіданнях та казках за гумористичними картинками діти вчилися в комедійному плані будувати сюжет, описувати задуми, дії, пригоди комічних персонажів, використовувати комічно забарвлене слово, отже, через оповідання та казки вони активніше залучалися до галузі комічного, до доступних їх розумінню комедійних засобів мови. Під впливом гумористичних картин оповідання й казки дітей збагачуються комічними образами, сюжетами, жартами, веселим влучним словом. Важливою умовою продуктивного розгортання мовленнєвої діяльності на матеріалі гумористичних картин є зрозуміле та емоційно забарвлене сприймання дітьми комічного в картинах. Важливе місце в оповіданнях і казках приділяється словесному замальовуванню центральних комічних персонажів, їхнього зовнішнього вигляду, рис характеру, дій, рухів, жестів, міміки, поз.

Показуючи картини, ми маємо можливість установлювати зв’язок між знайомими дітям комедійними образами літературного твору й змістом

картини. Синтезування художніх вражень повніше виявляло гумор і у творах літератури, і у творах живопису. Улюблений вірш К.Чуковського „Плутанка” залучав дітей до розуміння й створення гумору комічними плутанками. Принцип плутанок часто застосовується й у картинах властивими образотворчому мистецтву засобами. Літературно-художнє слово допомагало живо уявити комічного героя й розкрити сутність його вчинків, забавних пригод. Під впливом слова діти глибше усвідомлювали конкретні факти, розмірковували над ними, пояснювали причину й мету дій героя, що сприяло розвитку здатності осмисленого сприймання комічних образів, зображених на картині.

До змісту „веселих хвилинок” також входили комікси. Ми намагалися вчити дітей складати описові розповіді за гумористичними картинками, використовували в своїх відповідях різні типи речень, прагнули вчити їх знаходити в картинці гумористичне підґрунтя. Експериментатор пропонував подивитися на картинку й визначити, що в ній смішного, після чого діти придумували назву картині й малювали власні веселі картини. Ми прагнули сформувати здатність дітей розуміти смішне, намагалися розвинути почуття гумору.

Проведена робота показала, що діти дитячого садку та „занятійних груп” почали уважніше придивлятися до змісту картин, оцінювати їх: „Ой, смішно!”, „Весела картинка”. За допомогою запитань педагога („Чим розвеселила вас ця картина?”, „Над чим ви сміялися, коли розглядали картинку?”, „Що смішного побачили ви на картині?”, „Чим здивувала картина?”, „Чому на картину весело дивитись?”, „Про що ви, дивлячись на картину, захотіли поговорити перш за все?”) діти виокремлювали головне, суттєве, характеризували словом головних гумористичних персонажів, їх задуми, вчинки, зовнішній вигляд. Як видно з дитячих відповідей, шестилітки дитячого садку та „занятійних груп” поступово навчалися розуміти смішне в анекдотах, висловлювати власні враження від анекдотів за допомогою сміху, жестів, рухів, слів. Водночас траплялися й випадки буквального розуміння

дітьми суті анекдоту, а також несвідомого переносу подій зі знайомих літературних текстів. У дітей дитячого будинку почуття гумору не було відзначено взагалі.

Інтерес дітей викликали запитання-завдання, спрямовані на добір влучних та виразних слів і зворотів, коли педагог просив домислити, як краще, веселіше сказати про те або інше.

Інтелектуально-творчий напрям на означеному етапі включав такі методи роботи: моделювання, логічні вправи, складання схем про взаємодії в природі, тематично-інтегровані заняття про світ природи.

Одним з ефективних методів роботи, що використовувалися на розвивально-навчальному етапі в межах інтелектуально-творчого напрямку, було моделювання.

Наведемо приклад використання цього методу.

Тема: *Бесіда за казкою Шарля Перро „Попелюшка”. Моделювання.*

Мета: *Учити дітей емоційно сприймати образний зміст казки, характери героїв.*

Матеріал: *різнокольорові геометричні фігури.*

Хід заняття.

Експериментатор: - Пам'ятаєте, ми читали з вами казку Шарля Перро „Попелюшка”.

Експериментатор: - Порахуйте, скільки персонажів у цій казці. Розкажіть, якою ви уявляєте собі маленьку Попелюшку.

Олена: - Вона красива, роботяща.

Юля: - Попелюшка дуже добра.

Експериментатор: - Який вона мала вигляд, коли мила посуд?

Сашко: - Попелюшка була в брудному одязі.

Експериментатор: - А як виглядала Попелюшка, коли була на балу?

Ганна: - Попелюшка була така гарна.

Катя: - Вона, як принцеса.

Експериментатор: - Хто з героїв цієї казки вам був неприємний?

Поясніть чому?

Юрко: - Мені не сподобалась мачуха та її доньки, тому що вони не хотіли нічого робити, а заставляли все робити Попелюшку.

Експериментатор: - Подивіться на ці геометричні фігури. Давайте позначимо ними героїв казки. А потім розкажемо казку „Попелюшка” за допомогою геометричних фігур.

Спостерігаючи, як діти виконують завдання, ми відзначили, що вони з інтересом моделювали казку, користуючись геометричними фігурами-замісниками. Моделювання сприяло більш детальному відтворенню казкового тексту. Ми також відзначили, що діти доповнювали казкові події, змінювали сюжет, вводили нових персонажів, що сприяло розвитку дитячої уяви й творчості. Моделювання активізувало навіть малоактивних дітей.

На третьому етапі, працюючи за інтелектуально-творчим напрямом, ми продовжували використовувати логічні вправи. На відміну від двох попередніх етапів, на цьому етапі означені вправи були більш складними за змістом, вимагали активізації таких операцій мислення, як аналіз, синтез. Проілюструємо, як здійснювалася ця робота.

Експериментатор: - Уяви, що на кухні є пересолена й недосолена каша. Що б ти вибрав: пересолену кашу чи недосолену? Чому?

Катя: - Я б вибрала недосолену кашу, бо я ж її можу посолити.

Дмитрик: - Можна в пересолену налити водички, і буде смачно.

Експериментатор: - Назви два способи, як можна воду зробити холодною.

Тетяна: - Можна кинути у воду кусок криги. А ще можна поставити воду в холодильник.

Юрко: - А мама казала, що гаряче не можна ставити в холодильник, а то він зіпсується. Краще винести воду на балкон, якщо там холодно. А ще можна поставити в миску з холодною водою.

Як видно з протоколу, діти вже були здатні до аналітичних варіантів відповідей, сперечалися з однолітками, оперуючи конкретними фактами.

На цьому етапі ми також апробували метод складання схем і моделей про природні явища й об'єкти. Тобто, дітям пропонували схематично відображати об'єкти та явища природи, схема мала бути простою й зрозумілою, а також вона повинна стати в нагоді дітям, коли вони розповідатимуть про те чи інше природне явище.

Наведемо приклад використання цього методу в роботі з дітьми.

Експериментатор: - Як би ви відповіли людині, яка тільки-но народилася, – що таке світ? Що є у світі?

Сашко: - Це земля і сонце.

Максим: - Небо. Хмаринки. Море.

Юля: - Це птахи. А ще рибки.

Експериментатор: - Давайте замалюємо все, що є в світі. Як ми намалюємо землю?

Оксана: - Можна намалювати велике коло.

Олег: - Або коричневу смужку.

Експериментатор: - А як ми позначимо сонечко?

Іван: - Маленьке жовте коло – це сонечко.

Експериментатор: - А тепер давайте доберемо схеми, щоб передати дерева, куці, квіти.

Сергій: - Можна ось так... дерева, куці – це квіти.

Експериментатор: - За допомогою схем покажіть, як росте дерево. А тепер за допомогою схем замалюйте тварин, птахів, риб. Викладіть із шнурків річку, море. Чим вони відрізняються?

Юрко: - Річка – це два шнурочки. А в моря один берег, значить, можна взяти один шнурок.

Означений метод сприяв розвитку мислення й уяви шестиліток. Проте, не всі діти могли самостійно відображати об'єкти природи за допомогою схем. Частина дітей „занятійних груп” не знали, як це зробити, потребували допомоги дорослого. Ці діти часто зверталися до педагога із запитаннями: „А в мене правильно? А зайчика можна так позначити?” На нашу думку, це

пояснюється тим, що метод схематизації не завжди використовується в практиці роботи закладів освіти. Ми також зазначили, що схематизація сприяла розвитку пояснювального мовлення.

З-поміж форм навчання, які ми застосовували на розвивально-навчальному етапі, працюючи за інтелектуально-творчим напрямом, були також тематично інтегровані заняття про світ природи.

Відповіді дітей на запитання про природний світ свідчили про наявність у них достатньої суми знань про явища природи, а також про здатність розв'язувати завдання, відтворювати природні явища за допомогою схем. Відповіді переважної більшості дітей були точними, ґрунтовними, повними.

Важливим для нас був емоційно-чуттєвий напрям, особливо в роботі з вихованцями дитячого будинку, оскільки саме в цих дітей відзначається низький рівень емоційної чутливості, немає контролю за емоціями, їм притаманний страх та високий рівень тривожності. Усе це обумовило необхідність розвивати емпатію, уміння висловлювати власні емоції, співчувати, співпереживання соціально прийнятими способами.

У межах емоційно-чуттєвого напрямку на розвивально-навчальному етапі ми використовували такі методи роботи: театралізація за заданими сюжетами, складання „словник рухів та жестів”.

Дітям дуже подобалися театральні вистави. Вони із задоволенням дивилися їх, а також самі охоче брали в них участь. Тому одним з ефективних методів роботи в межах емоційно-чуттєвого напрямку було обрано театралізацію. Задля того, щоб дітям було легше включатися до означеного виду роботи, ми пропонували їм розігрування сюжетів.

Театралізація за сюжетом сприяла розвитку дитячої творчості. Крім того, до означеної діяльності вдалося залучити навіть малоактивних, сором'язливих дітей.

На третьому етапі разом з дітьми ми почали створювати “словник рухів та жестів”, що сприяло свідомому ставленню до цих засобів виразності. Роботу зі словниками було розпочато на попередньому етапі, коли

використовувався „словник ситуацій”. Розробляючи „словник рухів і жестів”, ми спиралися на методику, запропоновану О.Аматьєвою, А.Богуш і С.Хаджирадевою [23; 206]. Відповідно до ситуації із „словника ситуацій” добирали рухи та жести, доречні до в тій чи іншій ситуації, пояснювали їх. Зупинімося детальніше на характеристиці „словника рухів та жестів”. До нього було включено такі ситуації: „Привітання”, „Зустріч”, „Несподівана зустріч”, „Злякався”, „Розсердився”.

Отже, деякі діти виявилися здатними діяти в уявній ситуації, передавати свої враження й почуття без слів за допомогою пантоміміки та жестів від початку. Водночас, більшість дітей або повторювали дії за однолітками, або відмовлялися від виконання завдання, або чекали допомоги педагога. Це свідчить про недостатній рівень розвитку артистичних здібностей.

У кожній із груп простежувалася певна специфіка. Так, вихованці дитячого будинку із задоволенням повторювали слова та дії за педагогом. З цими дітьми влаштовували театралізації, ігри з ляльками, вправляли їх у обіграванні діалогів, оскільки цим дітям був притаманний низький рівень розвитку мовлення. Водночас ми помітили, що реакція в дітей дитячого будинку та „занятійних груп” була приблизно однаковою, вони подовгу спостерігали за дорослим і лише після цього переводили у власне мовлення. Потрібно було більше часу, щоб вивчити ролі, досягти виразного виконання. Власні емоції дітей в більшості випадків були бідними. У дітей дитячого садка було багато особистого досвіду, їм були добре знайомі ситуації знайомства з різними дорослими та дітьми. Але в цілому в умовах навчання дітям притаманні бідні жести та міміка. Значно більше емоцій діти висловлювали в повсякденному житті, більш виразними були агресивні емоції. Діти всіх груп нерідко відчували труднощі в розумінні й прояві емоцій, не розуміли емоційного стану оточуючих, неадекватно реагували на переживання інших (діяли жалюгідно, могли штовхнути, вдарити).

Останній етап було визначено як діяльнісно-творчий. Він мав за мету вправління шестиліток в адекватному застосуванні вмінь, а також

вербалізацію уявлень дітей. Ми визначили такі завдання роботи, що дозволяли вправлятися в здобутих уміннях:

- розвиток словесної творчості дітей сьомого року життя;
- розвиток уміння дітей планувати власні дії під час участі в грі-стратегії;
- удосконалення вміння дітей складати та розігрувати власні сценарії.

Домінуючим видом діяльності на діяльнісно-творчому етапі була комунікативно-мовленнєва. Засобами формування позитивного ставлення до довкілля на означеному етапі визначено партнерську взаємодію, віртуальний діалог, словесну творчість, оскільки для нас важливо було створювати умови для того, щоб діти могли продемонструвати набуті на попередніх етапах роботи вміння та навички.

Пізнавально-художній напрям роботи на означеному етапі включав такі методи: словесна творчість на матеріалі художніх творів; програвання спеціальних ситуацій, полілоги.

Словесна творчість на матеріалі художніх творів об'єднувала завдання типу: придумати інше закінчення до казки, щоб було смішно, придумати інший початок [39; 173]. Наведемо фрагмент уроку, спрямованого на розвиток у дітей словесної творчості.

Експериментатор: - Давайте пригадаємо казку Шарля Перро „Червона Шапочка”. Маленька дівчинка опинилась у лісі в небезпеці. Як захистити її від вовка? Можливо, їй допоможуть чарівні чобітки. Звідки вони взялися? Можливо, їй хтось їх подарував? Як стала б діяти Червона Шапочка, коли отримала чарівні чобітки? Давайте поміркуємо над новою казкою „Чарівні чобітки для Червоної Шапочки”.

Олена: - Вовк хотів перехитрити Червону Шапочку. А білочка все підслухала й скинула дівчинці чарівний горішок. Горішок упав, розбився. А з нього з'явилися чарівні чобітки. Червона Шапочка взяла ті чобітки й опинилась біля бабусиної хатинки. Вони зачинили двері, і вовк їх не з'їв.

Ганна: - Червона Шапочка, коли йшла довгою стежкою до бабусі,

зустріла добру Фею. Фея спитала: „Куди ти йдеш?” А дівчинка їй каже: „Іду до бабусі. Вона живе за цим лісом”. А Фея каже: „Це ж дуже довга дорога”. Червона Шапочка: „Мені цю дорогу показав Вовк”. Фея їй каже: „От він злодій. Він хоче з'їсти тебе й твою бабусю. Ось тобі чарівні чобітки. Взуй їх і ти одразу опинишся в бабусі”. Червона Шапочка взула чарівні чобітки й опинилася в бабусі. А Фея наздогнала злого Вовка й перетворила його в жабу.

Отже, окремі дитячі розповіді відрізнялися оригінальністю задуму. Водночас, деякі з них були запозичені зі знайомих казок, тобто в одній казці діти поєднували персонажів і події з кількох знайомих казок. Розповіді дітей були емоційно забарвленими. Шестилітки під час розповіді давали етичну оцінку персонажам та їх вчинкам. У розповідях окремих дітей вжито діалогові репліки.

На діяльнісно-творчому етапі в межах пізнавально-художнього напрямку створювали спеціальні ситуації, з яких діти мали знайти конструктивний вихід („Кошеня захворіло”, „Іграшка зламалася”). Під час розв'язання ситуацій використовували полілог. Наведемо кілька фрагментів розбору ситуацій.

Кошеня захворіло.

Експериментатор: - Тетянці нещодавно подарували кошенятко. Вона дуже полюбила свого нового друга. Вони весело гралися разом. Раптом кошенятко захворіло. Тепер воно лежить і не може гратися. Дівчинка засумувала: „Жаль, що кошенятко не може гратися, як же йому допомогти?” Порадьте Тетянці, що їй робити.

Олена: - Треба швидше показати кошенятка лікарю.

Юрко: - Дати йому ліки.

Катруся: - Погріти теплого молока й дати кошенятку.

Експериментатор: - Спробуйте заспокоїти дівчинку. Що ви їй скажете?

Іграшка зламалася .

Експериментатор: - Андрію подарували нову іграшку. Вона йому дуже сподобалась. Але раптом під час гри машина зламалася. Андрій зажурився: „Що ж мені тепер робити?”. Як вчинити Андрію?

Данилко: - Зачекати, коли прийде з роботи тато. Він відремонтує машину.

Ганна: - Попросити маму купити нову машину.

Сашко: - Можна відремонтувати машину самому. Можливо, там не таке вже страшне зламалося.

Потім педагог просив дітей уявити, як зреагують на ситуацію близькі дорослі, пропонував побудувати з ними діалоги (звернутися з проханням про допомогу, попередити, поділитися почуттями).

Як бачимо, діти пропонували досить конструктивні варіанти виходу з проблемних ситуацій. Їхні рішення були пов'язані з особистим соціальним досвідом. У своїх відповідях шестилітки почали виявляти знання про соціальні явища та правила поведінки в будь-якій ситуації.

За комунікативно-мовленнєвим напрямом на діяльнісно-творчому етапі ми використовували такі методи роботи: складання дітьми рукописного словника, гра-стратегія, мовленнєво-творчі завдання. Для нас це було важливо тому, що, по-перше, діти вчилися через мовленнєві завдання планувати й прогнозувати власну діяльність; по-друге, такі методи роботи сприяли розвитку дитячої творчості, взагалі, розвитку креативного мислення.

Разом з дітьми ми створили „рукописний словник” з метою виявлення розуміння ними різноманітних соціальних явищ, категорій, почуттів („добро”, „зло”, „мода”, „я люблю”, „я хвилююся”, „я пишаюся”). Це виявилось можливим переважно в „занятійній групі” ОК „Надійка” та „Біла пагода”, де атмосфера була творчою, невимушеною.

Наведемо приклад. *Експериментатор звертався до дітей: - Як ви гадаєте, що таке мода? А як би ви це намалювали? А як можна це показати? Якою ви собі уявляєте моду? Що таке модний одяг? Яка це модна людина? Буває модною пісня? А настрій?*

У результаті виконання дітьми цього завдання ми переконалися, що з модою краще обізнані дівчатка, ніж хлопчики, тому вони більш охоче брали участь у створенні цієї сторінки словника. Переважна більшість дітей брали участь у виготовленні словника, тобто книги, у якій писали й малювали ключові слова. А потім педагог записував, як діти розуміють їх значення. Цікаво, що на запитання „Який настрій у „Надійці” модний?” діти відповіли „У „Надійці” завжди мода на посмішку”.

Ми застосовували метод гри-стратегії, що дозволяв розвивати вміння дітей планувати власні дії, коригувати їх залежно від зміни подій.

Гра-стратегія (в окремих наукових працях це називається ситуативною грою) – складна, багатопланова діяльність, яка передбачає не тільки усвідомлення ігрового задуму, сюжетної лінії, а й певну послідовність спрямованих сукупних дій усіх учасників гри, з якими необхідно домовитися, об’єднати зусилля, неодноразово визначитися в особистому та колективному моральному й інтелектуальному виборі. Стратегічна гра стає можливою за умови здатності її учасників передбачити можливі результати своїх дій, готовності до планування послідовності кроків, уміння визнавати помилки та самостійно корегувати їх, знаходити нестандартні способи розв’язання проблеми. Гра-стратегія має всі структурні компоненти гри: задум, ігрові ролі, відповідний сюжет, ігрові дії, результат гри. Передусім в її основу покладено інтригу, реальну проблему, визначено загальну мету, для реалізації якої й необхідно об’єднати спільні зусилля, обговорюючи всі подальші кроки. У ході гри вихователь кілька разів ускладнює завдання, „чинить” перепони, які діти мають долати. Гра-стратегія надає вихователям унікальну можливість спостерігати за процесом збагачення соціального досвіду дітей, їхніми ціннісними пріоритетами, особистісними проявами в зовсім не простих, наближених до реальних ситуаціях. Вихователь має можливість оцінити здатність кожної дитини до конструктивних рішень, самостійного вибору тощо [43].

Гра-стратегія в „занятійних групах” виявилась недоцільним методом,

тому що в цих дітей не було достатніх знань, вони не були компетентними щодо розв'язання численних проблем. У дитячому будинку гра-стратегія теж не могла бути реалізованою, тому що в дітей не було власного досвіду, вони не здатні були аналізувати ситуації, не орієнтувалися в соціумі, не враховували дії інших, не погоджували свої дії, не вміли співпрацювати, мали бідний словник. Для того, щоб полегшити цій групі дітей умови проведення гри-стратегії, експериментатор пропонував картинки. Гра-стратегія показала, що не в усіх дітей, які постійно відвідували дитячий садок, було розвинене вміння планувати дії, діяти послідовно, згідно з планом. Пропозиції дітей були безпосередньо пов'язані з їхнім життєвим досвідом, їм було важко узгодити свої дії з іншими.

У межах комунікативно-мовленнєвого напрямку на діяльнісно-творчому етапі продовжували використовувати мовленнєво-творчі завдання. На відміну від попередніх етапів, коли дітям пропонували різноманітні теми, тепер вони обирали тему самостійно з-поміж таких: „Де живе щастя”, „Пригоди Русалоньки”, „Казка про Зайця”, „Лісові кухарі”, „Чарівне яблуко”. Наведемо записи кількох дитячих творів.

Катя Т., вихованка дошкільного закладу „Де живе щастя?”

„Щастя прилетіло до віконця однієї дівчинки. Воно постукало у віконце, а саме заховалося. Дівчинка виглянула – нікого немає. Дівчинка каже: „Хто там?” А щастя говорить: „Це я, щастя. Допоможи мені знайти свою домівку”. Дівчинка питає: „А з якого ти міста?” Щастя каже: „Я не знаю”. А дівчинка каже: „Тоді я не знаю, де твоя хатка”. Щастя образилося й полетіло в інше місто. Воно думає: „Може, там моя хатка?”

Прилетіло щастя до іншого будинку, постукало. А там жив хлопчик. Він питає: „Хто там?” А щастя сказало: „Це я, щастя”. Хлопчик зрадив і каже: „Заходь до мене й залишайся в нас жити”. І щастя дуже зраділо, і хлопчик зрадив. А щастя стало жити в хатинці в хлопчика. А ця хатинка перетворилася на Замок – гарний-прегарний”.

Настя П., вихованка дитячого будинку „Казка про зайця”.

„В одному лісі жив маленький сіренький зайчик. Кожного ранку він прокидався й радів сонечку. Одного разу пішов він гуляти й зайшов так далеко, що заблукав. Став він шукати свій будиночок. Шукав, довго шукав. І не знайшов. Настала темна ніч. Плакав зайчик, плакав. Ішов темним страшним лісом і заморився. Зайчик заснув під великим кущем.

Зранку він прокинувся від сонця. І не повірив своїм очам. Прямо перед ним була його норка. Зайчик так зрадів, що став стрибати. А більше зайчик не ходив далеко від своєї норки, не блукав”.

Ангеліна М., занятій на група „Пригоди Русалоньки”.

„У морському царстві жила Русалочка. Одного разу попливла вона гуляти в морський ліс і заблукала. А там вона зустріла морського коника. І вони подружилися. Русалочка спитала: „Ти знаєш дорогу?” А коник сказав: „Ні, не знаю”. Пішли вони й прийшли до хатки. А Русалочка спитала: „А що це за хатка?” А морський коник каже: „Там живе Фея, вона допоможе тобі потрапити додому. Зайшли вони в ту хатку. Розповіла Русалонька про своє лихо. А Фея сказала: „Нехай буде грім”. Вона не знала, що морем плив той корабель. І корабель потонув. А на тому кораблі плив гарний принц. Побачила Русалонька, що він тоне, і захотіла врятувати його. Витягла Русалочка його на берег, і він ожив. А в того принца була карта. Дав він Русалоньці свою карту, і вона змогла знайти дорогу додому. Вона пішла з Принцом, і вони одружилися. Ось і казочці кінець”.

Як видно з протоколів, дитячі твори вихованців дитячого садка та „занятійних” груп відрізнялися оригінальністю, мали завершений сюжет, були композиційно цілісними. До розповідей було включено діалоги. Вихованці дитячого будинку відмовлялися складати розповіді. Лише в поодиноких випадках вони приймали завдання, проте складені ними розповіді були стислими, мовлення бідним.

Інтелектуально-творчий напрям реалізувався через систематизацію та узагальнення інформації; під час етичних бесід використовувався художній коментар; тематично-інтегровані заняття про світ стосунків.

Ефективним був метод систематизації та узагальнення, а також коментар. Означений метод дозволяв виявити здібність дітей до вербалізації й аналізу. Дитина мала не тільки виконати завдання, а й пояснити, чому саме вона вчинила так або інакше. Систематизація й узагальнення розвивалися під час складання коректурних таблиць. У вільний від занять час діти разом з педагогом вирізали різні картинки, наклеювали їх на картон, після чого систематизували, розкладаючи в різні коробки за певними ознаками відповідно до завдань вихователя. Педагог спочатку сам коментував хід роботи, а потім пропонував зробити це дітям самостійно.

Наведемо приклади використання завдань на систематизацію та узагальнення здобутих уявлень.

Експериментатор: - Розгляньте уважно картинки. Розкладіть їх на чотири купки за різними ознаками – хто де живе, хто що їсть; за зростом, за кольором хутра.

Експериментатор: - А зараз давайте пограємо. Гра називається „Потяг”. Ось наш потяг. Порахуйте, скільки в ньому вагонів.

Юрко: - П'ять.

Експериментатор: - Давайте придумаємо назву кожному вагончику. Це буде вагон „школа”, бо тут намальовано портфель, книжки, зошити. Це – „південь”, адже тут намальовано море, сонце.

Юля: - А цей вагончик назвемо „Новий рік”, бо тут намальована прикрашена іграшками ялинка.

Сашко: - Цей вагончик назвемо „діти”.

Катя: - А цей вагончик можна назвати „подарунки”.

Експериментатор: - Тепер візьміть картинку й подивіться, у який вагончик ми її можемо помістити. Наприклад, картинка „апельсин”. Чи можна апельсин помістити у вагончик під назвою „школа”? Чому?

Яна: - Можна, тому що діти беруть з собою до школи апельсини.

Експериментатор: - А чи можна слово апельсин помістити у вагончик „південь”?

Сергій: - Можна, бо апельсини ростуть на півдні в теплих країнах.

Експериментатор: - У які ще вагончики ми можемо помістити апельсин?

Настя: - Апельсин можна помістити й у вагончик під назвою „діти”, тому що діти дуже люблять апельсини.

Максим: - А можна помістити й у вагончик „Новий рік”, бо апельсин їдять на це свято.

Даша: - А ще можна апельсин помістити у вагончик „подарунки”, бо апельсин – це може бути й подарунок.

Експериментатор: - Як бачите, те саме слово можна помістити в різні вагончики.

Отже, як видно із запису протоколу, означений метод активізує дітей, розвиває вміння логічно мислити, установлювати взаємозв'язки, систематизувати, узагальнювати здобуті раніше уявлення. Діти показали високий рівень володіння пояснювальним мовленням. Їхні відповіді були ґрунтовними, детальними, логічно побудованими. У відповідях переважали складнопідрядні речення. Думки носили завершений характер.

До інтелектуально-творчого напрямку на останньому етапі ми також віднесли тематично-інтегровані заняття про світ людини. Під час розробки занять цього циклу ми спиралися на методику Н.Гавриш [43, 3-8].

Наведемо запис фрагментів занять у різних експериментальних групах.

Для шестиліток, вихованців дитячого садка, ми пропонували гру-стратегію „Будуємо дорогу”.

Експериментатор запрошував дітей побудувати дорогу та з'ясовував, яка дорога краща – пряма чи крива й чому? Спочатку діти визначили, що кращою буде пряма дорога, бо на ній можна швидко їхати машиною чи автобусом. Експериментатор продовжував: „Їдуть дорогою автобус і машина. Стоп. Зупинка. На дорозі стоїть дерево (далі перепонами були: зелена галявина, на якій пасеться конячка, дитячий садок). Що будемо робити?” Діти пропонували різні варіанти дії. У результаті обговорення

вирішили, що краще буде об'їхати. Експериментатор підсумовував: „Ми будували пряму дорогу, а вийшла крива. Ось, бачите, у житті не завжди можна йти прямою дорогою, доводиться чимось поступатися, враховувати обставини”.

Як видно з протоколу, діти вдало планували власну діяльність, розмірковували, доходили певного висновку, обґрунтовували власну думку.

Для дітей сьомого року життя, які відвідували лише „занятійні” групи, було запропоновано гру-стратегію „Я й моя Україна”.

Експериментатор демонстрував дітям карту України й запитував, у якій країні вони живуть. Потім показував їм чисту карту України й повідомляв про те, що заповнювати її вони будуть разом протягом року. Поступово діти знаходили прямокутники з назвами міст та прикріплювали їх на карту. Експериментатор запитував, уточнював назви міст, де діти живуть, народилися. А які міста є сусідами цих міст?”. Потім експериментатор пропонував дітям узяти собі по прямокутнику й написати на ньому назву будь-якого міста України з великої літери, а потім прикріпити це відповідно на нашу мапу. За аналогією заповнювалася вся мапа: відзначалися річки, моря, океани, гори, корисні копалини, звірі, птахи тощо. Експериментатор показував дітям зображення – макет хлопчика й дівчинки, пропонував придумати їм імена й намалювати український національний одяг. Експериментатор повідомляв: „Оксанка та Іванко живуть в Україні. Вони все хочуть знати про свою країну: які в ній є річки, моря, гори, міста, звірі, птахи... Вони хочуть приносити користь своїй країні. Як вони можуть це зробити? Що вони можуть зробити для того, щоб їхня Україна стала ще кращою?” Пропозиції дітей з дошкільних закладів були такими: „Вони можуть будувати красиві будинки. Ще можуть посадити дерева та куці”. Після цього експериментатор запитував: „А яку користь Україні можете принести чи принесли ви?” Відповіді були такими: „Я їздила на міжнародний конкурс з бальних танців і представляла Україну”, „А я з татом зробив годівничку для птахів і годував їх узимку”. Педагог

підсумовував: „От бачите, своїми великими та маленькими добрими справами ми прославляємо нашу Україну”.

Як видно із запису протоколу, в грі-стратегії деякі діти „занятійної” групи демонстрували набуті раніше знання, робили висновки, планували подальшу діяльність, наводили приклади з життя. Протягом усієї гри вони виявляли неабиякий інтерес до неї, залучали до участі в грі своїх батьків. Труднощі, які відчувала переважна більшість дітей цієї групи, упродовж гри були пов’язані з тим, що в цих дітей був відсутній досвід участі в такій роботі.

Для вихованців дитячого будинку було запропоновано гру-стратегію „Кухарська книга”.

Експериментатор з’ясовував, чи знають діти, що таке рецепт. Після цього пропонував їм пригадати свою улюблену страву, пригадати, з чого її готують, які для цього потрібні продукти, і запропонувати рецепт приготування страви. Діти називали свою улюблену страву (салат з капусти, млинці) та пропонували рецепт її приготування. Під час виконання завдання вихованцями дитячого будинку експериментатор постійно втручався з навідними запитаннями: „Де візьмемо борошно?, Як будете різати картоплю в салат?”

Отже, ми мали змогу переконатися, що вихованці дитячого будинку навіть на останньому етапі роботи могли планувати власну діяльність лише після втручання педагога. На нашу думку, це ще раз підкреслює обмеженість життєвого, зокрема соціального, досвіду цієї категорії дітей, а також низький рівень їхнього інтелектуального розвитку.

Методами роботи за емоційно-чуттєвим напрямом було обрано складання й розігрування власних сценаріїв, продовження роботи над складанням „словника відчуттів”.

Із захопленням діти брали участь у складанні та розігруванні власного сценарію. Проілюструємо, як здійснювалася ця робота.

Розробка сценарію на тему „Як весна з зимою зустрічаються”.

Експериментатор звертався до дітей: „Подивіться, ось прибіг зайчик.

Він весь тремтить. І якийсь він невеселий. Чому?” Діти висловлювали свої пропозиції: „Він змерз”, „А може він хоче їсти”. Експериментатор запитував, що міг сказати зайчик, який змерз. Діти вважали, що зайчик міг сказати: „Коли вже зима скінчиться й прийде весна? Бо я весь змерз, а кожушок мій порвався”. Експериментатор починав фразу: „І пішов зайчик лісом. А назустріч йому летить синичка. А зайчик їй каже...” Діти продовжували: „Ти скрізь літаєш, усе бачиш. Чи не зустрічала ти весну?” Експериментатор: „А синичка відказує...” Діти: „Ні, не бачила я весну”. Експериментатор далі: „А зайчик тоді запропонував...” Діти: „Ходімо тоді її шукати”. Експериментатор продовжував розповідь: „І пішли зайчик і синичка. Ідуть лісом, заглядають під кущі, під дерева. І вийшли вони на високу гору. А там жило сонечко. І тоді зайчик...” Діти складали розповідь далі: „Спитав у сонечка: „Сонечко, сонечко. Ти живеш високо вгорі. Чи не бачило ти Весну? А сонечко каже: „Ні, не бачило. Та я пошлю зараз свої промінці, вони пошукають весну”. Експериментатор з'ясовував, чи знайшли промінці весну. Діти відповідали: „А промінці сказали: „Ми ніде не бачили весну”. Експериментатор продовжував: „І тоді сонечко запропонувало...” Діти пропонують піти її шукати разом. Експериментатор: „А тут раптом з'являється зима”. Діти продовжують: „А що вже час мені з весною зустрітися?” Експериментатор повідомляє, що з'являється весна. Діти: „Весна сказала: „Ось я вже і прийшла. Я буду господинею. Іди зима геть.” А зима: „А я напущу звіра страшного, морозу. Він вас усіх заморозить”. А весна: „Ми тебе не боїмося, бо вже пройшов твій час. Тепер моя черга господарювати! Піду я прикрашати все квітами”. Потім експериментатор пропонував дітям пограти в те, про що придумали, з'ясовував, хто буде зайчиком, синичкою, сонечком, весною й зимою.

Як засвідчує протокол, переважна більшість дітей дошкільного закладу та „занятійних” груп включалися в роботу й брали активну участь у складанні сценарію. Спочатку ініціатива виходила від педагога, він пропонував нові персонажі, починав фразу, а діти продовжували її. У процесі роботи деякі діти

почали самостійно будувати діалог персонажів, розгортати сюжет. Щодо розігрування сценарію, то виконувати ролі виявили бажання значно більше дітей. Вихованці дитячого будинку навіть на заключному етапі роботи не брали участь у розробці сценарію, хоча охоче драматизували.

Працюючи за емоційно-чуттєвим напрямом на останньому етапі, ми разом з дітьми продовжували вести „словник відчуттів”. Означений метод допомагав шестиліткам усвідомлювати та вербалізувати власні почуття й почуття інших людей, навчитися поважати їх, рахуватися з ними.

Отже, на діяльнісно-творчому етапі діти виявили вміння розв’язувати спеціально створені ситуації; складати розповіді за запропонованою педагогом тематикою. Живий інтерес у шестиліток викликала робота, пов’язана зі створенням словників (рукописного, „словника відчуттів”), виготовлення коректурних таблиць. Ефективним для дітей, які постійно відвідували дошкільний заклад, виявився такий прийом, як гра-стратегія, що дозволяло дітям проявити організаторські здібності, комунікативні вміння, планувати подальші події та власні дії тощо. Складання власного сценарію виявилось важким для дітей, оскільки це був новий для них вид роботи. Водночас розігрування сценарію стало улюбленим заняттям для них, що свідчить про наявність у дітей художніх здібностей, інтересу до театральної діяльності.

Підсумуємо сказане. У побудові дослідної методики враховувалися такі принципи як: принцип природовідповідності виховання, культуровідповідності виховання; центрації соціального виховання на розвитку особистості; діалогічності соціального виховання та колективності соціального виховання.

У дослідженні були виявлені педагогічні умови формування в дітей шести-семи років соціально-комунікативної компетентності. З—поміж них: набуття дітьми досвіду оптимального розв’язання життєвих ситуацій з певною кількістю альтернатив; сприймання, оцінно-етичне коментування художніх творів як основи адекватної оцінки власного стану та оточуючих;

розвиток уміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан та стан оточуючих; застосування комплексу адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі.

До змісту навчання, спрямованого на розвиток у шестиліток соціально-комунікативної компетентності, увійшли такі компоненти: розв'язання проблемних ситуацій під час мовленнєвих занять та у вільний від занять час; художній аналіз та оцінно-етичний коментар художніх творів, що здійснювався на заняттях з художньої літератури, розвитку мовлення, а також під час читання художніх творів у повсякденному житті; інтегровані заняття; психологічне інтерв'ювання; гра–стратегія; пошуково–експериментальна діяльність; моделювання, схематизація; аналіз піктограм.

На основі теоретичних положень експерименту нами була розроблена модель формування у дітей шести-семи років соціально-комунікативної компетентності. Вона охоплювала три взаємопов'язаних етапи: пошуковий, розвивально-навчальний, діяльнісно-творчий, і велася за чотирма ключовими напрямками: пізнавально-художнім, комунікативно-мовленнєвим, інтелектуально-творчим, емоційно-чуттєвим. На пошуковому етапі було поставлено за мету набуття дитиною соціального пізнавально-чуттєвого досвіду. Спираючись на мету, було визначено домінуючим видом діяльності пізнавально-художній. Метою роботи на розвивально-навчальному етапі було визначено розвиток почуття гумору, здатність розв'язувати життєві проблеми, формування соціальної компетентності. Відповідно до обраної мети було обрано домінуючий вид діяльності – інтелектуально-творчий. Метою діялісно - творчого етапу було формування вправляння в адекватному застосуванні вмінь, вербалізація уявлень. Домінуючим видом діяльності на заключному етапі було обрано комунікативно–мовленнєвий.

Система дослідного навчання сприяла тому, що діти поступово не тільки опановували соціальні норми та правила поведінки, а й вміли досить вдало використовувати набуті знання у власній практичній діяльності. Переважна більшість дітей були налаштованими, здатними виходити з ситуації, що

склалася зі знаком плюс. Окрім цього, вони розуміли власні бажання та вчинки, а також співвідносили їх з бажаннями однолітків; адекватно оцінювали власний стан та стан оточуючих. За результатами дослідного навчання можна зробити висновок про ефективність запропонованої методики, оскільки в усіх експериментальних групах відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів розвитку в них соціально-комунікативної компетентності.

4.3. Реалізація педагогічних умов формування соціальної компетентності молодших школярів у просторі дитячої субкультури

Експериментальна робота (дослідження Л.Варяниці, 2003-2005рр.) тривала протягом двох навчальних років на базі міських ЗОШ, сільських шкіл та освітніх комплексів: дошкільний заклад – початкова школа.

Перш, ніж оглянути організацію експериментальної роботи, маємо намір коротко охарактеризувати зміст попередньої роботи з педагогами. Пояснимо її необхідність.

Дитяча субкультура становить собою систему цінностей, норм, традицій, моделей поведінки, властивої певній групі дітей, об'єднаних соціальним та віковим статусом. Іншими словами, їх вільна орієнтація в соціальному просторі припускає опанування дитячої субкультури як домінуючої культури в певний віковий період, однієї із складових загальної культури народу. Не можна говорити про безпосередній та фрагментарний вплив на процес збагачення дитячої субкультури як вагомого чинника процесу соціалізації дітей, оскільки дитяча субкультура є ідеальним, а не матеріальним утворенням. Носієм її виступає дитяче співтовариство, педагогічна робота з яким може розглядатися як опосередкований спосіб впливу на розвиток дитячої субкультури, що, у свою чергу, зумовлює успішність перебігу процесу соціалізації. Так, реально педагоги, батьки намагаються через створення повноцінного інформаційного поля залучити дітей до засвоєння,

привласнення скарбів національної та загальнолюдської культури, створити умови для вправлення їх у суспільних стосунках з однолітками. Проте більшість дорослих, зокрема педагоги, націлені на виховання й навчання передусім як на процес управління поведінкою та свідомістю дітей. Такі важливі аспекти життя дитячого співтовариства, як спілкування, взаємини, дитячі секрети тощо, вони просто ігнорують. Такий підхід істотно ускладнює процес соціалізації молодшого школяра в рамках дитячої субкультури. Адже саме з неї дитина набуває уявлення й досвід адекватного встановлення соціальних стосунків на рівні „дитина – дитина” та „дорослий – дитина”, умілого їх комбінування для досягнення нових якісних результатів у своїй навчально-творчій діяльності.

Відтак, виявляється необхідним підготовка й націлення вчителів на розвивальну роботу з формування соціальної компетентності у процесі навчально-виховної діяльності. Цьому сприяє проведення циклу семінарів для педагогів з метою розкриття основних шляхів формування соціальної компетентності молодших школярів у рамках дитячої субкультури; з'ясування сутності та структури понять „дитяча субкультура”, „соціальна компетентність молодшого школяра”; підготовки педагогів до роботи за розробленою методикою, в основу якої було покладено організацію співробітництва вихованців, учителів та батьків. План семінару (див. додаток В) складається з шести тем. Завдання й форми роботи з педагогами початкової школи спрямовані на систематизацію та розширення знань про науково-теоретичні засади соціалізації особистості, поняття „дитяча субкультура”; ознайомлення з методикою формування соціальної компетентності молодших школярів. Передбачені різні форми: семінари, семінари-практикуми, консультації, індивідуальна творча робота з моделювання педагогічного процесу; забезпечувалось набуття вчителями практичних умінь організації різновікового спілкування та співробітництва в різних видах діяльності (апробація інтегрованої моделі формування соціальної компетентності дітей шести – семи років), пошук оптимальних

форм і методів роботи з дітьми, коригування умов соціалізації школярів.

Величезного значення набуває зацікавлене ставлення вчителя до співтовариства з учнями в різних видах діяльності, переорієнтація їх щодо ставлення до дитячих взаємин, дитячого співтовариства як значимого чинника соціалізації дітей, вагомого компонента їх життя.

Особливі труднощі у вчителів викликає організація спілкування й спільної діяльності, оскільки вони переважно орієнтовні на власну домінуючу роль у стосунках з дітьми й значною мірою не готові віддавати ці свої позиції. Учителі зазвичай ігнорують цінність взаємодії дітей у роботі в підгрупах, намагаються попри офіційні вимоги мінімізувати час на таку роботу в класі. Тому доцільно використовувати активні форми методичної роботи з педагогами – тренінги з моделювання педагогічних ситуацій, семінари-практикуми.

Ми переконалися в процесі експериментальної роботи, що вчитель початкових класів, який має багатий і різноманітний досвід виконання різних соціальних ролей, володіє конкретними знаннями у сфері своєї специфічної діяльності, використовуючи творчий підхід, здатний до активного втілення одержаних знань, умінь і навичок у практику соціально орієнтованого навчально-виховного процесу.

На жаль, більшість учителів початкової школи, за даними анкетування, вирізняються схильністю до застарілих поглядів на місце дитячої субкультури в життєдіяльності дитини, становленні її як особистості. Звернімося до аналізу моделі, що відбиває сукупність умов, сприятливих для формування соціальної компетентності молодших школярів (див. рис. 4.1).

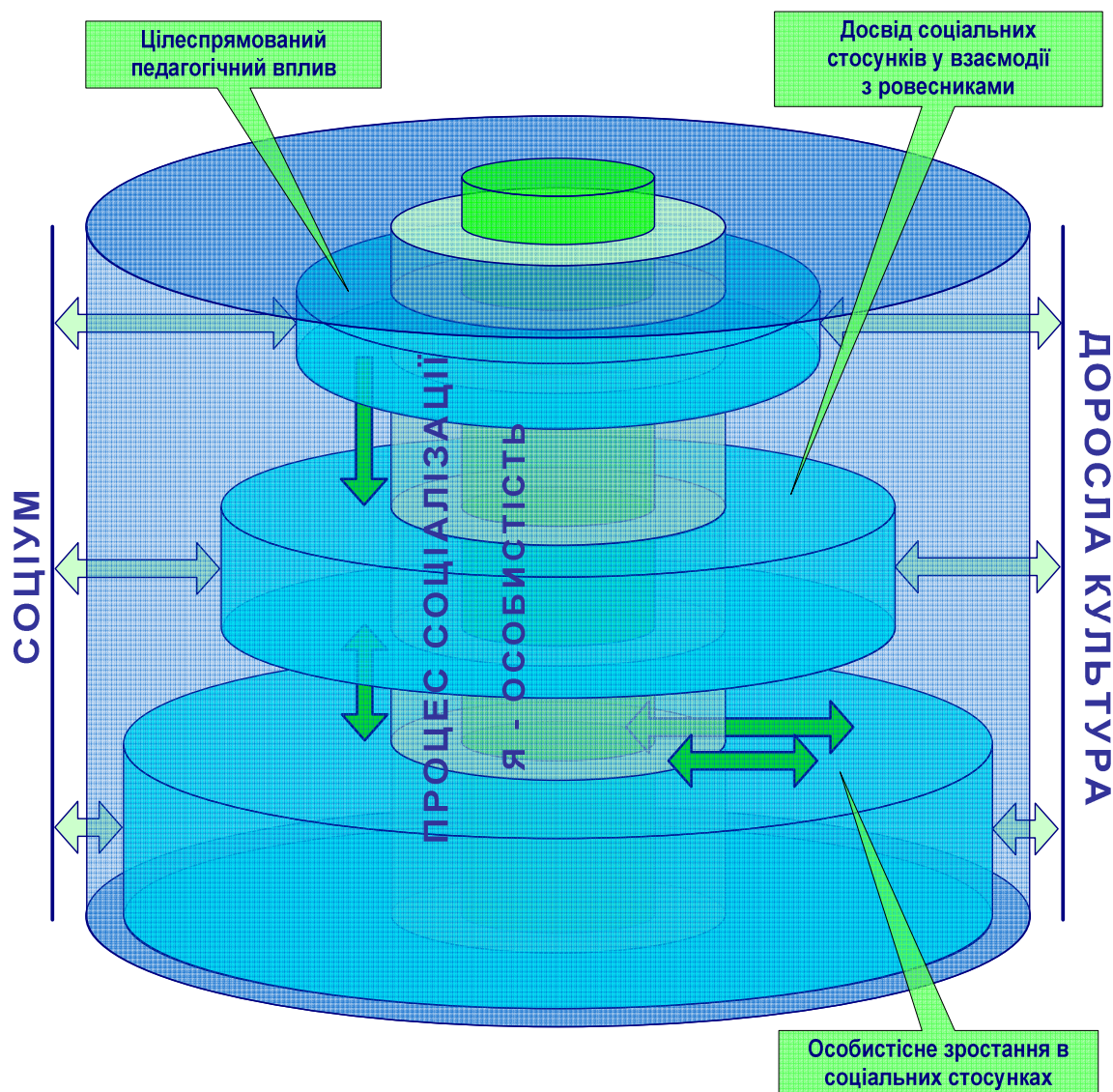


Рис. 4.1. Умови формування соціальної компетентності
молодших школярів у просторі дитячої субкультури

Як бачимо з моделі, найбільший вплив на перебіг процесу соціалізації молодшого школяра, результат якого виявляється в показниках соціальної компетентності, здійснюють фактори, що діють у навчально-виховному процесі школи:

- цілеспрямований педагогічний вплив. Застосування художніх творів та робота з ними в навчальному процесі повинні сприяти формуванню у свідомості дітей позитивних соціальних стереотипів, пропонувати їм готові образи, моделі соціальної поведінки,

розвивати інтерес до суспільного життя, уточнювати уявлення про закони соціуму;

- досвід соціальних стосунків у взаєминах з однолітками. Набуття досвіду соціальних стосунків у спільній ігровій та продуктивній діяльності дає змогу кожному приміряти різні соціальні ролі, опановувати різні групові форми взаємодії дітей в діяльності; вчитися узгоджувати власні та колективні інтереси, потреби, цілі;
- власна оцінно-рефлексивна діяльність дитини у спеціально створеному проблематизованому розвивальному середовищі, що ініціює постановку дитиною проблем та їх самостійне розв'язання. Забезпечення становлення дитини як соціальної особистості неможливе без опанування способів саморозвитку, доступних для дітей цього віку, розвитку рефлексивного мислення, орієнтації на пізнання самого себе.

Безумовно, елементи дорослої культури, соціальне оточення дитини теж впливають на процес соціалізації молодшого школяра. Визначені вище фактори співвідносяться з тими педагогічними умовами формування соціальної компетентності молодшого школяра в просторі дитячої субкультури, що були висунуті нами на початку роботи. Наголосимо на них ще раз.

Ми передбачаємо, що цілеспрямована робота з дитячим співтовариством у навчально-виховному процесі початкової школи може опосередковано впливати на збагачення дитячої субкультури та забезпечувати відповідно зворотній вплив на формування соціальної компетентності як показника соціалізованості молодших школярів, якщо:

- сприяти збагаченню соціальних уявлень, соціально-комунікативних умінь через застосування системи літературно-творчих завдань;
- організовувати спільну продуктивну та ігрову діяльність у формі творчих проєктів для набуття дітьми соціально-художнього досвіду;
- забезпечити розвивальне середовище для особистісного зростання

молодшого школяра в суспільних стосунках з однолітками та дорослими.

Проведений констатувальний зріз та пілотажний експеримент дали змогу ранжирувати силу впливу кожного з чинників на соціалізованість молодших школярів. Найбільш передбачений та, так би мовити, гарантований вплив забезпечують цілеспрямовані педагогічні дії, оскільки вчителі свідомо планують системну роботу на спеціально розроблених літературно-творчих уроках, спрямовану на забезпечення дитячого співтовариства артефактами усталеної компоненти дитячої субкультури: прислів'ями, приказками, казками, легендами тощо як носіями народної мудрості, що містять традиційний, усталений історичний погляд на закони соціуму, соціальні відносини, соціальні, морально-етичні цінності та інше. Учитель та частина батьків, яких йому вдається заохотити цією роботою, трансформують елементи культури, традиції народу, людства в цілому від покоління до покоління. Водночас, як бачимо з рисунка, цей чинник, незважаючи на його передбачуваність та гарантованість, виявляється найменш значущим для набуття соціальної компетентності в молодшому шкільному віці. На моделі це показано через найменший, найтонший з трьох розмір першого диску, який розташовано зверху.

У житті шестирічної дитини як маленького учня заняття, уроки не відіграють помітної ролі, за винятком невеликої групи соціально зрілих дітей. Більш значущим для їхнього життя й успішної соціалізації, набуття соціальної компетентності виявляється спільна діяльність, спрямована на створення творчого продукту – колажу, газети, макету тощо, у якій разом з дитиною зацікавлено беруть участь батьки, вчителі, інші діти. У такій діяльності дитина набуває соціально-художнього досвіду, вкрай необхідного для її передусім емоційного розвитку, а також визначається як повноцінний член соціуму, вправляється в побудові різнорівневих, різноманітних стосунків з однолітками, дорослими; вчиться виконувати певні соціальні ролі; переконується в перевазі взаємозалежності над незалежністю. Відтак, з огляду

на значення цього чинника й вектора соціалізації молодших школярів, на моделі ми бачимо, що цей, другий, середній, диск займає більше місця в процесі соціалізації. Він виявляється й більш вагомим.

Водночас, як засвідчує досвід (підтвердження тому ми знаходимо й у літературних джерелах), не кожна дитину приймає дитяче співтовариство, не кожна сучасна дитина поспішає зайняти своє місце серед інших дітей, віддаючи перевагу комп'ютеру, телевізору, тетрису тощо. Тобто, вирішальним чинником і водночас вектором соціалізації, набуття соціальної компетентності є занурення особистості в розвивальне проблемне середовище, що ініціює постанову дитиною проблем та опанування способів їх розв'язання. Метою такого середовища є забезпечення особистісного зростання молодших школярів в соціальних стосунках. Власні переживання, оцінно-рефлексивна діяльність, якщо вони підкріплюються коректним педагогічним супроводом, відіграють значну роль у набутті дитиною соціального досвіду, формуванні соціальної компетентності.

Визначені педагогічні умови були реалізовані в процесі експериментальної роботи на послідовних її етапах. Зміст цієї роботи представлено на матричній схемі (див. рис. 4.2).

Як видно з рисунка, матрична схема відбиває зміст, основні напрями та форми та способи роботи. Вона носить інтегрований характер, у якому простежується логічна послідовність перебігу процесу формування соціальної компетентності, що дає змогу педагогам поступово формувати в учнів внутрішню структуру соціальних орієнтацій, допомагає дитині набувати певного соціального досвіду.

Представлена схема змісту та форм роботи з формування соціальної компетентності молодших школярів дає змогу представити послідовність застосування засобів педагогічного впливу за ключовими напрямками та відбиває шляхи реалізації визначених соціально-педагогічних умов на різних роботах. Визначені вище критерії й показники соціальної компетентності дозволили здійснювати проміжний контроль рівнів сформованості соціальної

обізнаності та досвіду співробітництва школярів.

Логіка запропонованої програми розкривається на трьох етапах – художньо-орієнтувальному, розвивально-навчальному та діяльнісно-творчому. У процесі навчальної та позакласної роботи означені умови реалізувались в єдності та міцному взаємозв'язку, водночас на кожному з етапів домінував певний напрям роботи, що надавало переваги більш широкій реалізації однієї з умов з паралельним упровадженням інших. Для здійснення цілеспрямованої педагогічної роботи ми відібрали відповідні засоби, форми й методи за ключовими напрямками: емоційно-ціннісним, комунікативним, соціально-когнітивним. Розкриємо зміст роботи на кожному з етапів, простеживши, як відбувалась реалізація умов формування соціальної компетентності дітей.

Метою першого художньо-орієнтувального етапу було формування емоційно-ціннісної сфери учнів. Пояснимо, чому саме з цього важливого напрямку роботи було розпочато педагогічну діяльність. Результати констатувального зрізу та пілотажний експеримент довели, що в значній кількості дітей, які представляли експериментальні класи, на низькому рівні розвитку перебувало художньо-естетичне сприймання, емоційне сприймання будь-яких подій. Оскільки ми розуміли, що первинними повинні бути сформовані елементарні соціальні уявлення, елементи національної культури, що відбивають соціально-етичні уподобання народу, то передусім необхідно було повернути учнів на щире, відкрите сприйняття художнього та виховного матеріалу, звернути увагу маленьких учнів на власну емоційну сферу та емоційний стан, настрій, особливості іншої людини.

Змістовну лінію складала робота, спрямована на усвідомлення дітьми емоцій та почуттів, соціальних цінностей, що досягалося шляхом використання таких методів: заняття-хвилинка на встановлення зв'язку з практичним досвідом; колективна розповідь, у роботі за комунікативним напрямом застосовували такі форми й методи роботи: художні полілоги, читання художніх творів, уроки з розвитку мовлення, естетичні бесіди.

Соціально-когнітивний напрям впроваджувався через пошуково-дослідну діяльність, проблемні ситуації, інтегровані заняття тематичного циклу соціального спрямування „Я і ми”.

Домінуючою на цьому етапі була комунікативно-мовленнєва діяльність, яка давала змогу не тільки знайомити дітей через систему літературно-творчих уроків із законами соціуму, його історичною етичною культурою, а й широко, у різноманітних формах обговорювати сприйняту інформацію, програвати її, трансформуючи здобутий досвід у власну практику спілкування та взаємодії з ровесниками й дорослими.

Для реалізації поставлених завдань дітей учили орієнтуватися в проявах різних емоцій та почуттів, що сприяло формуванню почуття приналежності до певної соціальної групи, емоційно-ціннісної єдності з однолітками.

Вивчення психологічних особливостей молодшого шкільного віку вчителями, які брали участь в експерименті, доводило необхідність забезпечення глибокого емоційно-чуттєвого підґрунтя процесу формування цілісних орієнтацій у різних видах навчальної роботи, передусім на заняттях з розвитку мовлення, художнього читання. Адже спостереження за дітьми на уроках та в позаурочній діяльності переконливо доводили, що маленький учень сприймає як особисто значиму ту інформацію, яку яскраво переживає, яка викликає в його душі глибокі переживання, емоційні сплески.

Відтак, очевидно, що на першому етапі найбільш поширено реалізувалась перша з умов, пов'язана зі збагаченням дітей елементами соціально-культурного досвіду й спрямована на перенесення здобутих знань у власну практику побудови соціальних стосунків. Засобами реалізації цієї умови виступили художня комунікація навколо літературних і фольклорних творів, мовленнєві ситуативні ігри тощо.

У процесі проведення уроків ми звертали увагу на збагачення емоційно-ціннісної сфери учнів, навчання розуміння емоційного стану іншої людини. Художній аналіз літературних та фольклорних творів сприяв тому, що під керівництвом учителя діти самі робили висновки про емоційний стан героїв

твору, пояснювали особливості характеру персонажів, висували пропозиції щодо покращення взаємин, виходу з конфліктних ситуацій. Учні поступово вчилися переносити досвід соціальних стосунків з ситуації, яка описана в літературному творі, на реалії життя. Це дало змогу формувати базові навички побудови соціальних стосунків.

На уроках та в позаурочній діяльності широко застосовувались елементи соціально-ігрового проектування (СІП), що сприяло засвоєнню правил безконфліктних взаємин. Учні переконувались, що разом грати, діяти краще, приємніше, ніж поодиноці. На початку навчального року ми неодноразово спостерігали картину недружніх, навіть ворожих стосунків хлопчиків і дівчаток у класі. Причому не всі хлопчики й не всі дівчата були проти таких стосунків, проте загальний настрій, „неписане” правило „хлопчачої спільноти” не дозволяло навіть наблизитись до дівчаток. Один-два лідери задавали тон стосункам. Здавалось, що перебороти негативне ставлення буде неможливим. Відтак, перед нами постало завдання викликати в учнів соціально-емоційну потребу в спілкуванні з ровесниками, навчити бачити в них потенційних приємних партнерів. Ми звертали увагу на те, як діти визначали власний емоційний стан, аналізували емоційні прояви свої та однолітків, позитивно чи негативно ставилися до себе та інших; визначили, що дітям було важко щиро висловлювати свої почуття та погляди в спільній ігровій, навчальній діяльності, домовлятися, поступатися власним бажанням. Дуже складно було учням засвоїти досвід побудови конструктивних стосунків та гармонійних взаємин: ініціювати допомогу, висловлювати співчуття, емоційному підтримку, робити безкорисні вчинки. Саме тому ми зосередили свою увагу на дотриманні дітьми відомих їм моральних правил взаємин у різних ситуаціях (гра, творчість, проект, спілкування).

Застосування занять-хвилинок (навчальний процес з жорстким режимом економії часу не давав змоги збільшити соціально-ігрове вкращення у зміст уроків) давало змогу навчити учнів встановлювати зв'язки здобутих на літературних заняттях знань з практичним досвідом щоденного спілкування

та взаємодії. Такі заняття-хвилинки ми умовно назвали „Живі картинки”. Деталізуємо сказане.

На відміну від більшості вчителів початкової школи, які намагаються приховати, пригасити будь-які конфліктні ситуації, що їх безліч виникає в повсякденному шкільному житті, педагоги в експериментальних класах не тільки „піднімали на гора” будь-які найменші проблемні ситуації, разом з дітьми аналізували їх, а й намагались спровокувати виникнення проблеми, щоб поставити дітей перед необхідністю знаходити способи її розв’язання. Наведемо приклад однієї з таких ситуацій.

На уроці фізкультури, після рухливої гри, учні займали місця на гімнастичній лаві. Хлопчики засперечались: Микита сів на місце Костика, і той намагався повернути собі зайняте місце, а коли це не вдалося, гірко розплакався. Учитель зреагував на ситуацію так. Спочатку він попросив дітей сказати все, що за час спільного навчання вони дізналися про Микиту. Здивовані діти, які чекали нарікання з боку вчителя, почали називати позитивні якості хлопчика. „Так, дійсно, – погодилась учителька, – Микитка – гарний хлопчик. Як ви вважаєте, Микита гарний лише тоді, коли сидить на цьому місці лави, чи він просто гарний, незалежно від місця на лаві?” Діти спочатку замислились, а потім здивовано навіть для самих себе зазначили, що Микита гарний сам по собі. „Отже, місце на лаві – не така вже й принципова проблема. Головне, щоб людина була гарною, від того й місце стане гарним!”. Подібний підхід до розгляду дрібних щоденних проблем допомагав дітям знаходити способи виходу з них, набувати позитивного досвіду побудови безконфліктних стосунків з дорослими та ровесниками.

На першому етапі, урахувуючи, що діти не могли працювати над колективним завданням, ми поступово вчили їх таким умінням. Спочатку їм необхідно було, наприклад, разом побудувати з обмеженої кількості лічильних паличок будинки для жирафи та бегемота. Ми зазначали, що діти не вміють працювати разом, кожен намагається виконувати завдання поодиночі. І тільки наприкінці роботи діти звертали увагу на те, що для

виконання цілого завдання у них не вистачає паличок на чотири будинки. Лише невелика кількість дітей виявляла здатність працювати разом. Поступово, завдяки наступному після завершення роботи аналізу виконання завдання, а також у результаті комплексної роботи діти почали спрямовувати свої зусилля на досягнення спільного позитивного результату в колективній діяльності.

Проведена на першому етапі робота забезпечила можливості для реалізації однієї з найскладніших й найвагоміших з умов, пов'язаних з особистісним зростанням молодшого школяра в суспільних стосунках з оточуючими. Звичайно, для здійснення задуму необхідно було створити в експериментальних класах проблематизоване розвивальне середовище для надання дитині можливостей набуття особистісного досвіду входження в коло дитячого співтовариства зі збереженням, з одного боку, власної індивідуальності, а, з іншого – відкритості, гнучкості в підходах до розв'язання численних соціальних суперечностей. Найскладнішим завданням виявилось переорієнтувати педагогів експериментальних класів на поважливе ставлення до дитячих проблем, стосунків між школярами. Учителі, які опікуються передусім проблемами якості навчального процесу, зовсім не були налаштовані на те, щоб витратити час на аналіз дрібної сварки, непорозуміння тощо. Легше, зручніше накласти на ситуацію вето, заборонити її, замовчати, як це традиційно роблять більшість учителів і батьків. Зовнішній, штучно створений спокій, порядок, дисципліна насправді прикривають хвилі тихого дитячого бунту, агресії, прихованої війни, яка виринається на волю, тільки-но діти виходять з-під очей дорослих. Щоб досягти бажаного результату, ми неодноразово проводили з учителями експериментальних класів тренінгові заняття, на яких педагоги вчилися розуміти причини дитячих вчинків, пояснювати їх з позиції абсолютного прийняття, знаходити позитивні способи висловлення незадоволення, надання оцінки тощо. Не можемо сказати, що проблем з реакцією вчителів на дитячі взаємини не виникало, але вважаємо, що проведена нами робота мінімізувала

можливості реанімації традиційного підходу до керування дитячими взаєминами з боку вчителя. Зазначимо також, що, хоч питання про формування педагогічної рефлексії, педагогічної інтуїції не є завданням нашого дослідження, між тим експериментальна робота довела, що розвиток у вчителів початкової школи означених професійних властивостей і якостей є вагомим умовою успішного перебігу процесу соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Тобто, не стільки технології, які застосовує вчитель у навчально-виховному процесі, скільки його реальне, щире ставлення до проблеми соціалізації дітей відіграють вирішальну роль.

Розкриємо зміст роботи на наступному, другому етапі. Метою роботи на розвивально-навчальному етапі було формування в молодших школярів соціальних мотивів поведінки як джерела особистісної соціальної активності та чинника, що спонукає й спрямовує її, формування в дітей здатності до елементарної оцінно-рефлексивної діяльності в спеціально створеному проблематизованому розвивальному середовищі як умови набуття соціальної компетентності. Домінуючим видом діяльності на цьому етапі ми визначили пошуково-експериментальну, оскільки через організацію полілогів, проблемних бесід, спеціальних ситуацій ми намагались забезпечити активне ввімкнення механізмів особистісного зростання молодших школярів, що виявилось у кращому розумінні себе, зміцненні власної Я-концепції, покращенні ставлення дітей до стосунків з однолітками, закріпленні вмінь спільно діяти. Безумовно, на другому етапі, як і на попередньому, ми намагались реалізовувати всі умови формування соціальної компетентності, відображені в моделі, визначивши пріоритетною третю умову. Проведена робота переконала нас, що, незважаючи на взаємопов'язаність визначених умов, необхідне їх послідовне впровадження, тобто на кожному етапі навчання одна з умов за вимоги обов'язкової реалізації інших має бути домінуючою. І те, що саме такою була послідовність введення їх у виконання, довело в подальшому правильність обраної логіки.

Завдання на цьому етапі були такі:

- допомогти дітям усвідомити власні можливості та адекватно застосовувати їх у відповідних життєвих ситуаціях;
- навчати учнів застосовувати комунікативні можливості для розв'язання життєвих проблемних ситуацій, що потребують взаємодії;
- формувати соціально спрямовані мотиви діяльності та поведінки.

У процесі реалізації цих завдань учнів учили висловлювати власні почуття та коментувати почуття однолітків, установлювати змістовні комунікативні стосунки з однолітками та дорослими.

Змістовний блок цього етапу забезпечувало застосування різноманітних видів роботи: виховних ситуацій, тематично-ігрових занять, організації практичного досвіду розв'язання моральних проблем. Педагог намагався не надавати дітям готового рецепту „правильної” дії, а вимагав оцінки ситуації, розмірковування про можливі наслідки, урахування можливих дій інших суб'єктів ситуації, намагання зрозуміти причини тих чи інших дій.

Комунікативно-мовленнєвий напрям втілювався на цьому етапі за допомогою таких видів роботи, як навчання дітей міркування, створення ситуацій розмірковування з дотриманням вимоги щодо багатоваріантності мовленнєвих рішень; вправи на підтримку мовного контакту, мовленнєво-творчі вправи, у ході яких учні на прикладі казкової історії повинні були побудувати діалоги від імені різних казкових персонажів.

Втілення соціально-когнітивного напрямку відбувалося за допомогою таких завдань, як ігри-тренінги, інтелектуальні ігри, турніри „знавців”, логічні вправи. Зазначимо, що значення цього напрямку ми вбачали в розкритті для дітей законів соціуму, правил безконфліктної поведінки, побудови позитивних стосунків. Відтак, на матеріалі літературних творів, за допомогою застосування серій сюжетних картин, звернення до відомих дітям мультфільмів ми намагались проблематизувати навчально-виховне середовище, створити умови для набуття дитиною власного, самостійного досвіду побудови взаємин, усвідомлення свого місця в колі однолітків.

Попередня робота на двох етапах дала змогу забезпечити базу для застосування інших структурних компонентів процесу формування соціальної компетентності молодших школярів. Поступово було змінено тактику спрямування дітей на особистісне зростання в соціальних стосунках з однолітками, педагогами, батьками. Необхідно було викликати в учнів прагнення досягти успіху в колі однолітків, відчувати бажання бути прийнятим до їхньої спільноти, а також намагатися наближатись до їхніх інтересів. Отже, формування в дітей стійкої спрямованості на досягнення високих результатів у соціальній діяльності, особистого прагнення використовувати знання, уміння й досвід для колективного результату, самореалізувати себе в спільній роботі – усе це складало основний зміст нашої роботи на цьому етапі. Протягом перших етапів ми відзначали, які труднощі відчують діти в побудові спільної діяльності з іншими дітьми. Переважна більшість дітей не вміли орієнтуватися на бажання, намагання іншої людини, прагнули зосередитись лише на власних бажаннях. До речі, нерідко дитина навіть не розуміла власного бажання, не мала задуму, проте відгукнутися на запрошення до співпраці інших людей не вміла.

Наше дослідження підтвердило наведені в низці наукових праць результати спостережень за ігровою діяльністю сучасних дітей: зміст і характер ігрової діяльності сучасних дітей відзначається істотною затримкою порівняно із змістом і характером ігрової діяльності дітей 15 – 20 років тому (Г.Кошелева, О.Кравцова, В.Кудрявцев та ін.). Для багатьох сучасних шестиліток ігрова діяльність не відійшла від етапу маніпулювання, тоді як у цьому віці вона вже має бути розвиненою до рівня ігрових стосунків, упевненого знання й виконання різноманітних соціальних ролей у сюжетній грі. Ще важче дітям знаходити своє реальне місце в продуктивній, соціально-художній діяльності, яку ми визначаємо як таку спільну продуктивну діяльність, у процесі якої діти об'єднують свої зусилля (при можливій участі дорослих) для створення будь-якого художнього продукту. Дуже незначна частина дітей зберігає природну активність, бажання взяти відповідальність

на себе, проявити ініціативу. А водночас вона має виявити також і певні художні вміння, важливі для створення „загальної краси”. Навіть коли дітям пропонуєш це зробити, вони відмовляються, погоджуючись бути лише свідком. Хоча сам момент входження у творчу групу, яка виконує будь-яку творчу дію, для дітей є значимим, проте відповідальність, активність та ініціативу вони охоче перекладають на інших. Отже, ми переконались, що етапу тісних дійових стосунків дітей у спільній ігровій чи продуктивній діяльності має передувати період повернення дитини до самої себе.

Метою третього етапу – діяльнісно-творчого – було визнано набуття досвіду взаємодії та спілкування школярів у різних видах діяльності. Завданнями цього етапу були такі:

- навчити дітей знаходити адекватний стиль соціальної поведінки у взаєминах з однолітками та дорослими;
- оволодівати конструктивними діями, що регулюють спільну діяльність;
- стимулювати прояви в компромісних рішеннях, намагання уникати конфліктів та вміння позитивно їх розв'язувати.

Для реалізації поставлених завдань, як і на попередніх етапах, тривала робота за основними напрямками, яка давала змогу збагатити знання дітей про правила діяння в соціумі, забезпечувала особистісне зростання молодшого школяра та збагачувала досвід побудови взаємин у спільній продуктивній діяльності. На уроках читання, на матеріалі аналізу літературних творів дітей вчили засвоєнню норм і правил поведінки в соціумі. У спеціально створених ситуаціях звертали увагу на прояви якісної взаємодії та взаємодопомоги в спільній діяльності з іншими. Діти мали можливість переконатись у необхідності враховувати інтереси іншої дитини, домовлятись, шукати компроміс у конкретній ситуації спілкування чи взаємодії.

Специфіка роботи на цьому етапі полягала в організації діяльності в нових, незвичайних умовах, де діти мали знаходити адекватні форми ефективного співробітництва, швидко реагувати на зміни обставин, знаходити

конструктивні рішення. Поступово це призвело до вільного орієнтування в способах уникнення й запобігання конфліктних ситуації та своєчасного їх розв'язання.

Особливо ефективними виявилися творчі проекти, спрямовані на партнерську взаємодію представників різних поколінь.

Емоційно-ціннісний напрям ми реалізовували через використання словесної творчості на матеріалі художніх творів. Дітям пропонували складати оповідання та казки про життя лісових мешканців, інших дітей, які потрапляли в різноманітні ситуації. Учні мали передавати емоційний стан героїв, складати доцільні діалоги, які б відповідали змісту та цілям ситуації. Забезпеченню мовленнєво-комунікативного напрямку сприяло використання системи мовленнєво-творчих завдань, спрямованих на багатоваріантні рішення ситуативно-мовленнєвих завдань – висловити прохання, заперечити, переконати у власній правоті, повідомити коротко про подію, навести переконливі докази. Так, учням пропонували взяти участь у полілозі з дещо змінною формою його проведення. Після колективного обговорення проблеми діти призначали одного, хто мав би за умовною трибуною, кафедрою коротко висловити суть домовленості. Якщо делегат з цим завданням не справлявся, йому на допомогу запрошувався хтось з кола друзів. Для обговорення пропонувались такі теми: „Як убезпечити пішоходів від бурульок, які падають з дахів будинків?“, або „Як знайти найрозумнішу людину в королівстві?“, „Які якості птахів могли би бути корисні людині?“.

Основними формами реалізації соціального-когнітивного напрямку на цьому етапі виявилися творчі проекти різного спрямування. Для їх виконання ми спочатку запрошували батьків, так би мовити, заочно – діти одержували пропозицію виконати певну частину спільного завдання разом з батьками вдома, а вже потім з окремих частин складалися спільні продукти, результати проектів. Це були різноманітні книжечки, журнали спостережень, роздуми дітей з приводу різних проблем, поетичні твори, казки тощо. Одного разу батьки, діти, вчителі розробляли проект створення в місті дитячого кафе,

будували макети, продумували інтер'єр, добирали малюнок до посуду, розробляли розважальні програми тощо. Поступово, коли зацікавленість батьків підвищилась, ми почали запрошувати батьків, дідусів та бабусь взяти участь у реальному проекті, у класі. Зазначимо, що не всі батьки відгукнулись на нашу пропозицію, причому причиною була навіть не перевантаженість їх на роботі, а просто відсутність бажання спільно проводити час з власними дітьми та їхніми друзями, ігнорування значення таких стосунків. введенням елементів соціально-художньої діяльності. Наведемо приклад застосування творчого проекту зі створення класного „Музею Осені”(методична розробка Н.Гавриш).

Для оформлення „музейної зали” ми виділили куточок класної кімнати та підвіконня. Творчий проект „Музей Осені” важко було вкласти тільки в стандартні заняття, робота тривала впродовж тижня й ще кількох днів. Послідовність спільних дій була такою: обговорення змісту на організованих заняттях-бесідах – розподіл доручень (хто що буде робити) – виконання (спільні практичні дії) – оформлення (під керівництвом дорослого загального вигляду виставки) – коментування (діти розповідали про створене батькам, іншим дорослим, обмінювалися враженнями).

Портрет - пейзаж - натюрморт

(художня зала)

Наведемо зміст однієї з бесід, у ході якої з'ясовувались окремі моменти проекту.

Учитель: - Діти, ви правильно визначали: музей – це колекція творів мистецтва, які ретельно збирають, зберігають і показують людям для краси. У нашому музеї теж багато краси, адже осінь – одна з найчарівніших пір року. У художній залі музею повинні бути твори живопису.

- Пригадайте, що зображують на портреті; пейзажі; натюрморті. Так, портрет – це зображення будь-яких осіб.

- Ви вже здогадалися, хто головні персони Осені? Хто восени з'являється найчастіше? Дощ, вітер, хмари. Їхні портрети ми й намалюємо

для нашого музею.

- Щоб уявити, а потім намалювати кольоровий портрет осіннього вітру та дощу, послухайте спочатку поетичний. Учитель читала дітям вірші Катерини Перелісної, Марії Познанської, Галини Тарасенко.

Після читання поезій учителька провела бесіду:

- Що спільного ви помітили в усіх цих віршах? Так, сумний настрій. Як ви зрозуміли, що осінній дощ іде часто, рясно? Що про це свідчить? І калюжі, і пожухле листя, і почорнілі дерева. Якого кольору фарби візьмете – яскраві, блискучі, світлі чи сірі, холодні, похмурі?

- Пригадайте, якими словами говориться у віршах про дощ, що він робить? Дрібно сіє, калюжі наливає, хмари плачуть. Розкажіть, як би ви це намалювали.

- Послухайте вірш про дощик та скажіть, про який дощ у ньому розповідається – літній чи осінній? Учитель читав вірш Галини Тарасенко „Дощик”.

- Як ви здогадалися, що літній? Цей дощик сумний чи веселий? Доберіть інші слова, щоб сказати про такий дощик.

Потім учителька запропонувала дітям намалювати на одній половинці аркуша дощик, що танцює, а на другій – осінній дощик, який дрібно сіє мокроту.

- Давайте складемо портрет осіннього дощу за допомогою слів. Який він? (важкий, сумний, похмурий, густий, рясний, тривалий). Дощ неможливий без хмар, важких, дощових, суворих. Не забудьмо й про них.

- Осінній вітер теж не схожий на літній вітер-пустунець. Пригадайте, яким ви запам'ятали літній вітерець? Тепленький, приємний, легкий, ніжний. Саме тому літній вітерець ви малюватимете світлими кольорами.

- Осінній вітер зовсім не такий. Послухайте його поетичний портрет, це він сам про себе розповідає. Знову застосовувалися поетичні твори Г.Тарасенко.

- Яким голосом, на вашу думку, розповідає про себе осінній вітер? Після

поетичної частини уроку вчителька запропонувала дітям пограти. Ставайте по кімнаті вільно. Хтось, кого ми виберемо, буде осіннім вітром. А всі інші будуть різними деревами, квітками, хмарками, травою. Вітер дмухатиме на все, що на землі. А ви не тільки розкажіть, що з вами відбувається, а ще й за допомогою рухів, жестів, міміки покажіть, що відчуває осіння природа.

- Доберіть слова, щоб сказати про осінній вітер. Який він? Розкажіть, що вітер робить у садках; у полі; на вулицях.

Цікавою частиною проекту виявилася робота над створенням портретів осінніх місяців. Ми запропонували дітям створити портрети не головних персон та предметів осені, а трьох місяців: вересня, жовтня, листопада. Ознайомлення з прислів'ями, їх заучування допомагало дітям краще усвідомити особливості кожного місяця: „Як вересніє, то й дощик сіє”, „Жовтень горить, листям землю золотить”, „Листопад зимі ворота відчиняє”. Аналогічно проводилась підготовка дітей до створення інших художніх робіт.

Учитель: - Осінній портрет ми з вами, любі друзі, створили. Бачу, що вам він теж сподобався. Добре, якщо в нашому музеї буде також осінній натюрморт. Натюрморт – це зображення різних предметів, речей. Осінній – тих речей, що стосуються осінньої природи, погоди. Тож давайте спочатку їх пригадаємо. А щоб легше було це робити, згрупуємо їх.

Цю соціально-художню діяльність ми організовували у два способи. По-перше, розподілили дітей на кілька команд, запропонувавши кожній обрати для себе певну тематичну групу. Потім з купи предметних картинок, які вони спочатку розглядали, називали, команди відбирали лише свої. Друга частина спільної діяльності виявилась в обговоренні результатів, представлених кожною командою дітей.

Другий спосіб полягав й тому, що кожна команда отримувала великий аркуш паперу, олівці або фломастери та завдання намалювати на ньому слова певної групи. Спочатку діти обговорювали між собою слова, а потім їх

малювали. Серед запропонованих дітьми слів були такі: осінній одяг (куртка, плащ, шапка, шарф, рукавички, светр, комбінезон); осіннє взуття (гумові чоботи, боти, чобітки); осінні речі (парасолька, накидка); осінні овочі (капуста, картопля, морква, буряк, цибуля); осінні фрукти (яблука, груші, сливи, кавуни); осінні природні явища (дощ, туман, холод, хмари, листопад).

Важливим і досить складним завданням було не тільки намалювати, а ще й створити словесний осінній натюрморт. Дітям це завдання видалося занадто складним. *Тому вчителька запропонувала власний зразок розповіді: „На моєму натюрморті куртка, гумові чобітки, тепла шапочка та парасолька – це осіннє вбрання для дівчинки. Я б назвала його „теплий або дівочий”. Спробуйте створити лісовий осінній натюрморт, садовий, овочевий, прогулянковий, святковий, смачний натюрморт, а також щедрий, сумний, запасливий, яскравий тощо. Поміркуйте, з яких елементів ви його складатимете.*

Після цієї лексичної вправи ми пропонували дітям намалювати натюрморт та підписати його назву. Діти шести-семи років вже виявилися спроможними виконати це завдання. Учитель допомагав дітям об'єднати кілька предметів тематично, включити її до розгорнутого міркування, наприклад: „Ти хочеш скласти прогулянковий натюрморт? Давай поміркуємо. Яка погода буває найчастіше восени? То що ж необхідно для прогулянки в осінній день, скажімо, у парку? Якщо прогулюватиметься дівчинка, як ти вважаєш, що в неї може бути в руках? (букет осіннього листя, парасолька, тепла шапочка)”.

Наступна частина художнього блоку проекту була пов'язана зі створенням осіннього пейзажу.

Учитель звертався до дітей зі словами: - Осінній пейзаж теж хотілося б залишити в нашому музеї. Перш, ніж ви, любі друзі, почнете малювати, пропоную вам відтворити його у своїй уяві. Краще скористатися для цього словом, тобто розповісти, як і що ви збиралися малювати. А ще уявити красиву картину осінньої природи допоможе лірична поезія Катерини

Перелісної. Спробуйте передати кольорами тривогу берізки, холодний вітряний день. Учителька читала дітям два твори, які різнилися характером, змістом, настроєм.

- Можливо, у вас вже є осінні пейзажі, які ви раніше малювали або знайшли в журналах разом з татами та матусями? Тоді залишається вибрати з них найкращий і пояснити всім, чому саме цей пейзаж заслуговує бути експонатом у музеї.

- Огляньте нашу художню залу. Тепер тут є осінній портрет, натюрморт, пейзаж. Така краса! Отже, Осінь може не сумувати, що нічого не залишиться на згадку.

Наступною частиною проекту була робота з пошуку казок, літературних текстів, у яких могла заблукати осінь. Учитель звернувся до учнів з такими словами: „У нашому музеї Осінь залишиться не тільки в малюнках, віршах, розповідях. Якщо уважно придивитися, можна переконатися, що вона заховалась у наших улюблених казках. Треба тільки її там розшукати. Давайте разом спробуємо. Пригадайте казку, можливо, у згадці про врожай, погоду, осінні природні явища ви й знайдете осінь”.

Таке складне завдання одержали діти разом з батьками. І ось які цікаві знахідки вони зробили. Ці відповіді, а також малюнки до творів дітей ми виділили в так звану **казкову залу**. Знахідки дітей були оформлені на окремих аркушах і представлені, як експонати Музею Осені.

1. Казка Івана Франка „Ріпка”. Пам'ятаєте, як починається казка? Ріпка виросла велика: „Зразу така, як мишка, потім, як буряк, потім, як кулак, потім, як два, а наприкінці стала така, як дідова голова””. Чим були зайняті герої казки, що вони робили? Коли це буває? Тепер здогадалися, де Осінь заховалась? (урожай ріпи збирають восени).

2. Українська народна казка „Івасик-Телесик”. Пригадайте, у яку біду потрапив Івасик. Так, до відьми в полон. Перехитрив Івасик відьмину дочку Оленку, сховався на яворі. Ось послухайте, як це було: „Побачила відьма хлопчика та почала явора гризти; гризе, гризе та зубами клацає. Бачить

Івасик, що непереливки, аж тут дивиться – летять гуси. Він до них:

*Гуси, гуси, лебедята,
Візьміть мене на крилята
Та понесіть до батенька,
А в батенька їсти-пити
І хороше походити.*

А вони кажуть: - Нам ніколи, нехай тебе задні візьмуть. - Та й полетіли”.

Діти, здогадались, де Осінь заховалась, про яке осіннє явище згадується в цій казці? (птахи летять у теплі краї).

3. Українська казка „Півник і двоє мишенят”. Пам’ятаєте, півник-трудівник знайшов колосок, а потім його обмолотив, а потім відніс зерно до млина та намолов борошна й, нарешті, пиріжків напек? Ви теж вважаєте, що це відбувалося наприкінці літа та на початку осені? Отже, виходить, що казка ця також осіння.

4. Українська казка „Кривенька качечка”. Нагадаю вам, як починалася ця казка: „Були собі дід та баба, та не було в них дітей. От вони собі сумують, а далі дід і каже бабі: - Ходімо, бабо, в ліс по грибки! От пішли; бере баба грибки, коли дивиться, у кущику гніздечко, а в гніздечку качечка сидить”. Про які осінні дари згадується в цій казці, здогадалися? Назвіть, які осінні грибки могли збирати в лісі дід та баба.

5. Українська казка „Пан Коцький”. Звичайно, ви добре пам’ятаєте історію, як лисичка побралася з котом та назвала його паном Коцьким. Тоді ви легко знайдете Осінь в цій казці, якщо пригадаєте, з яких осінніх дарів приготували звірі котові частування.

До цих та інших казок діти залюбки малювали ілюстрації, які прикрасили класну кімнату.

Така робота в межах проекту, дійсно, об’єднувала всіх учасників, сприяла підвищенню інтересу до навчання, посилила зв’язки з іншими дітьми, показала, що взаємини можуть бути не тільки продуктивними, а ще й

цікавими. Ми відзначили, що більшість учителів, які брали участь в експериментальній роботі, поступово перестали боятися колективних форм співробітництва дітей, почали цінувати їх за загальний результат, зацікавленість дітей, як ефективний спосіб освоєння будь-якої навчальної дії, а не розглядати їх лише як причину галасу, безпорядку тощо.

Також, навіть без контрольного зрізу, стало помітно, що переважна більшість дітей почали змістовно спілкуватися один з одним на перервах, знаходити теми для спільних бесід, змінились формально й змістовно ігри молодших школярів. У них діти привнесли елементи спортивних змагань, рольових відносин у ситуаціях „Лікарня”, „Майстерня”, „Супермаркет”, „Гості”. Дівчатка частіше стали грати разом з хлопчиками, хоча міцними такі стосунки можна було назвати лише умовно. І справа тут зовсім не в тому, що дітей не цікавлять взаємини з представниками протилежної статі. І хлопчикам, і дівчаткам подобається грати разом, але табування як елемент дитячої субкультури, неписане заперечення проти дружби хлопчиків і дівчаток переважають реальний інтерес. В організованій учителем грі діти залюбки грали, хоча дехто з хлопчиків намагався зобразити такі дії, як результат примушення. Водночас, коли дитину не вибирали в гру, вона дуже переживала й навіть зверталась за допомогою до вчителя. Ми також відзначили, що певна частина дітей засвоїли алгоритм виконання творчих проєктів і навіть намагались організовувати таку роботу з невеликою групою дітей самостійно. Так, дівчата об'єднались для спільного написання вітального листа для матусь до свята 8 Березня. Оленка, дівчинка-лідер, запропонувала подружкам разом зробити подарунок, який би вони могли потім подарувати вчительці.

Діти почали спілкуватися й налагоджувати стосунки з однолітками. Це доводить, що проєктивна продуктивна спільна діяльність учнів, учителів та батьків була успішною. Найголовніше досягнення нашої роботи – у переосмисленні вчителем особистості дитини. Учитель почав сприймати дітей не як об'єкт жорсткого навчання, а як співавтор творчої роботи, головними

особами якої є вчитель та учень.

Підсумовуючи матеріали та результати проведеної науково-дослідної роботи, сформулюємо коротко основні її висновки.

Запропонована програма формування соціальної компетентності молодших школярів у контексті дитячої субкультури визначає наступні оптимальні умови соціалізації: забезпечення безпосереднього виховного впливу через застосування системи літературно-творчих завдань; організація спільної продуктивної ігрової діяльності у формі творчих проєктів за участю дітей, батьків і педагогів; створення педагогом розвивального середовища, яке ініціює постанову дітям проблем та пошуку ефективних способів їх розв'язання.

Реалізація першої з умов сприяла забезпеченню інформаційних основ соціалізації, збагаченню художнього, соціального досвіду дітей артефактами національної культури. Для реалізації другої умови, пов'язаної з організацією спільної продуктивної та ігрової діяльності, у ході якої діти мали можливість змінювати соціальні ролі, вправлятися в побудові конструктивних стосунків у групових формах взаємодії, пов'язаних із зіткненням особистих та колективних цілей, потреб. Реалізація третьої умови забезпечувала зростання особистості молодшого школяра в соціальних стосунках через розвиток рефлексивних потреб, опанування доступними для дітей цього віку способами саморозвитку, орієнтацію дитини на позиції „бути самою собою”.

Аналіз результатів підсумкового контролю засвідчив, що після проведеної спеціальної педагогічної роботи змістовно збагатилася дитяча субкультура, що виявилось у збільшенні обсягу знань про соціум, поширенні досвіду побудови стосунків у колі однолітків, урізноманітненні ігрової тематики, увиразненні мовлення формами фольклору, фразеологізмами.

Ми дійшли висновку, що шкільне середовище має суттєвий вплив на процес соціалізації молодшого школяра. Зіставлення даних рівня сформованості соціальної компетентності учнів звичайної міської школи, елітного освітнього комплексу та сільської школи показало, що найбільш

високих результатів у формуванні соціальної компетентності досягнуто в умовах звичайної міської школи. Це можна пояснити тим, що в дітей різних соціальних груп зберігаються, незалежно від педагогічного впливу (навчально-виховний процес відбувався в усіх експериментальних групах за єдиною програмою), різні настанови на сприйняття цінностей дитячої субкультури – у сільських дітей чільне місце посідає родинний фактор, а у вихованців з елітних сімей пріоритетним виявляється гедоністичний. Відтак, найбільш гармонійним щодо формування соціальної компетентності виявилось соціальне середовище звичайної міської школи.

Отже, проведена дослідна робота переконливо довела, що реалізація визнаної сукупності умов забезпечує через дитяче співтовариство опосередкований позитивний вплив на збагачення дитячої субкультури, що у свою чергу сприяє соціалізації молодших школярів.

Модель формування соціальної компетентності дітей шести-семи років

Етапи формуючого експерименту	Пріоритетний напрям роботи на етапі	Домінуючий вид діяльності	Засоби формування соціальної компетентності	Форми й методи(робота)	
				Емоційно-ціннісний	Комунікативний
Орієнтувальний	Формування емоційно-ціннісної сфери вихованців	Пошуково-дослідна діяльність	Проблемні ситуації, літературні твори, ігри та вправи	Заняття-хвилинки на встановлення зв'язку з практичним досвідом дітей („живі картинки”)	Художні полілози, читання; уроки розвитку мовлення, естетичні бесіди
Розвивально-навчальний	Формування соціальних мотивів як джерела соціальної активності особистості та опанування способами побудови взаємин	Мовленнєво-комунікативна діяльність	Розповіді; комунікативні ігри та ситуації.	Метод виховних ситуацій, тематично-інтегровані заняття; організація практичного соціально-морального досвіду	Вправи на збагачення ігрової лексики дітей; ситуації на заохочення підтримки мовного контакту; мовленнєво-творчі вправи
Діяльнісно-творчий	Набуття досвіду взаємодії та спілкування в процесі різних видів діяльності.	Пізнавально-творча діяльність	Партнерська взаємодія, творчі проекти	Словесна творчість на матеріалі художніх творів	Мовленнєво-творчі завдання

Список використаних джерел

1. Абраменкова В.В. Детское сознание и проблемы демонизации // Вопр. психологии. – 2001. – № 10.
2. Абраменкова В.В. Дети-пророки: социогенный анализ представлений об опасности в детской субкультуре // Магистр. – 1997. – № 3.
3. Абраменкова В. Об играх наших детей // Вопр. психологии. – 2000. – № 2.
4. Абраменкова В.В. Детская святость в русском православии // Сборник докладов Междунар. Рождественских образовательных чтений. – М., 1995.

5. Абраменкова В.В. Некоторые особенности освоения значений слов в дошкольном возрасте // Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. – М., 1974.
6. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – МОДЭК, 2000 (Воронеж: Воронеж, ИПФ).
7. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – Екатеринбург, 1999.
8. Алисов Д.А Урбанизация и культура // Городская культура Сибири: история и современность. – Омск, 1997. 9.Аматьева Е.П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста: Дис...канд. пед. наук:13.00.02.–Одесса, 1997.
10. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! – М.:Просвещение, 1983.
11. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. Дом Шалвы Амоношвили, 1995.
12. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? – М.: Просвещение, 1986.
13. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – М.: Просвещение, 1987.
14. Антонян Ю.М. Психологическое отчуждение личности и преступное поведение. – Ереван, 1987.
15. Антонян Ю.М., Самовичев Е.Г. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве. – М., 1983.
16. Ариес Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории / Общ. ред. И.С.Кона. – М., 1977.
17. Ариес Ф. Человек перед лицом смерти. – М., 1992.
18. Базовий компонент дошкільної освіти. – К.: Дошкільне виховання, 1999.
- 19.Башкатов И.П. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей (социально-психологические особенности). – М., 1993.
20. Белик А.А. Культурология: Антропол. теории культур: Учеб. пособие / Ин-т „Открытое об-во”, Рос. гос. гуманит. ун-т. – М.: Изд-во РГГУ, 1998.
21. Береснева О.Г., Марухина О.В. Применение факторного анализа в психолого-педагогических исследованиях // Психолого-педагогические

исследования в системе: Матер. I Всерос. науч.-практ. конф. – Т. 3. – М. – Челябинск, 2003.

22. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003.

23. Богуш А.М. Дефініції „Дитинство”, „Духовність” і „Довкілля” у педагогічній спадщині В.Сухомлинського // Педагогічні нотатки та роздуми. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПС», 2001.

24. Богуш А. М. Парадигма “дитинство” в сучасній педагогіці //Пед. альманах “Наука і практика”. – 2003.-№1 –Бендери.

25 .Богуш А. М. Парадигма “дитинство” в контексті розвитку особистості дошкільника. / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 ч.1.-Харків,”ОВС”, 2002.

26.Богуш А. М. Дитинство в сучасному освітньому просторі. –Збірник наук. праць: Адреса досвіду: НВК”Надія”. –Одеса, ПНУ АПНУ,2003.

27.Богуш А.М. Комфортність особистості в аспекті безперервної освіти //Известия международной Славянской академии им. Я.А.Коменского. – Тирасполь,2003. -№1.

28. Бойко А.М. Григорій Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок. – К.:ІЗМН,1998.

29.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.

30.Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе /Психология личности в трудах отечественных психологов. Под ред. Л.В.Куликова. –Спб: Питер,2000. – С. 227 –271.

31.Большой энциклопедический словарь: В 2 т. / Гл. ред. А.М. Прохорова. – М.: Сов. энцикл., 1991. – Т. 1.

32.Болтарович З.Традиції сімейного виховання// Народна творчість та етнографія. - 1993. - № 2. – С.16-25.

33. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1991.
34. Бричев О.М. Опорный и игровой контроль знаний. – М., 1998.
35. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. – М., 1997.
36. Ващенко Г. Виховна роль української пісні // Твори. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – К.: Школяр. – „Фада” ЛТД, 2000.
37. Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М., 1918.
38. Виноградов С.Г. Русский детский фольклор. – Кн. 1. – Иркутск, 1930.
39. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психологии. – 1996. – № 6. – С. 25 – 30.
40. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996.
41. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика Пресс, 1999.
42. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці: Монографія. – Донецьк: ТОВ “Лебідь”, 2001. – 218с..
43. Гавриш Н.В. Як ми виховуємо творчу особистість.// Дошкільне виховання. Палітра педагога. – 2000. - № 3-4.
44. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – Спб: Речь, 2004.
45. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
46. Горлова Н.А. Личностный подход в дошкольном образовании. Стратегия и путь реализации. – М.: МГИУ, 2000.
46. Громыко М.М. Мир русской деревни. – М., 1991.
47. Грушевський М.С. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу. – К.: Либідь, 2001.
48. Гуревич А.Я. Представления о времени в средневековой Европе. – Спб, 2002.
49. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.

50. Давыдов Ю.Н., Роднянская И.Б. Социология контркультуры. – М.: Наука, 1980.
51. Державний стандарт початкової загальної освіти (проект) // Освіта України. – 2000. – № 23 (7 червня).
52. Довженко Г.В. Український дитячий фольклор. – К: Наук. думка, 1981.
53. Дольто Франсуа. На стороне ребенка. – СПб: Петербург-XXI век.
54. Драпкин Б.З. Лечебная педагогика // Руководство по детской психиатрии / Под ред. В.В.Ковалева. – М., 1988.
55. Дубинин Н.П. Социальное и биологическое в развитии человека // Соотношение биологического и социального. – Пермь: Изд-во ПГУ.
56. Ермакова Т.М. Проблемы социализации школьников в условиях социальной нестабильности российского общества // Социология. – 2002. – № 5.
57. Загибала Н. Побут селянської дитини. – К., 1929.
58. Запорожец А.В. Об эмоциях и их развитии у ребенка. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1986.
59. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – СПб., 1997.
60. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю України: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. – К., 1999.
61. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993.
62. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Школа-Пресс, 1995.
63. Иванов П. Игры крестьянских детей в Купянском уезде. – Харьков, 1889.
64. Иванова Н.В. Особенности и значение детской субкультуры // Педагогіка, 2005. – № 7.
65. Ивлева Л.М. Рязанье в свете народной терминологии (на материале русской традиции) // Фольклор: Проблемы сохранения, изучения и пропаганды: Тезисы Всесоюзн. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – М., 1988.

66. Игровая терапия с тревожными детьми / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1999.
67. Иконникова С.Н. Защитный пояс культуры и стратегия отношения к детству // Дети и старики как группы риска: миссия социальной работы в обществе переходного типа: Сб. ст. и матер. междунар. конф. (15-17 мая 2000). – Самара, 2001.
68. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – Спб.: Питер, 2001.
69. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М.: Логос, 1998.
70. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. – Л., 1986.
71. Каджаспирова Г.М., Каджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001.
72. Капица О.И. Детский фольклор. Песни, потешки, дразнили, сказки, игры. – К.: Прибой, 1928.
73. Калмикова Л.О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення // Дитинство: наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, 2000.
74. Караман О.Л. Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05. – Луганськ, 2002.
75. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні: У 3 кн., 6 т. – Кн. 1. – Т. 1.
76. Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие). – М., 1991.
77. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні : Наук.-метод. посіб. /Наук. ред. О.Л.Кононко – К. : Ред.журн. «Дошкільне виховання», 2003.
78. Колесникова М.М. Игры на уроке. – Минск, 1990.
79. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Педагогика, 1988. – 271 с.
80. Кон И.С. Социология личности. – М.: Просвещение, 1967.
81. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Педагогика, 1991.

82. Кон И.С. Послесловие // Бронфенбренер И. Два мира детства. – М., 1976.
83. Кон И.С. Этнография детства // Вестник АН СССР. – 1987. – № 8.
84. Кон. И.С. Открытие «Я». – М., 1978.
85. Кононко О.Л. Збережемо простір дитинства // Дошк. виховання. – 2004. – № 1. – С. 5 – 7.
86. Кононко О. Л. Активність як провідна характеристика особистісного становлення дошкільника // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб.наук.пр. – К.-Житомир: Волинь, 2003. – Кн..1.-С.29-41.
87. Кононко О.Л. Запорука особистісного зростання дошкільника // Дошк. виховання. – 1999. – № 10. – С. 3 – 5.
88. Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини // Дошк. виховання. – 1999. – № 5. – С. 3 – 6.
89. Копейкина Е.Ю. Субкультура детства: Дис. ... канд. культурол. наук. – М., 2000. – 240 с.
90. Корепанова М.Ф. Феномен образа Я и особенности его развития в дошкольном детстве. Уч. пос.- Волгоград: Перемена,2000.
91. Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: Уч. пос.- М.: Изд-во УРАО, 2003.
92. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учеб. пособие для студ. пед. спец. и слушателей системы повышения квалификации работников образования. – М., 2004.
93. Коростелкин Б.Г. Применение методов корреляционного и факторного анализа в психолого-педагогических исследованиях // Вестн. Челябинск. ун-та. – Серия 5. Педагогика. Психология. – № 1.
94. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов-н/Д, 1997.
95. Кошелева А.Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка в детской практической психологии // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2

96. Кравцов Г. Психологические проблемы начального образования. – К.: КГУ, 1994.
97. Красильникова В.С., Грошева З.Н. Детские игры в Великобритании. – М., 1992.
98. Красильникова О.А. Развитие речи младших слабослышащих школьников на уроках литературного чтения. – М., 2004.
99. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Политиздат, 1985.
100. Кремень В. ХХІ сторіччя: нова освітня політика // Дошкільне виховання. – 2003. - № 8.
101. Кудрявцев В.Т. Инновации дошкольного образования: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное воспитание (Журнальный вариант книги). – 1997 – 2000.
102. Кудрявцев В.Т. Исследование детского развития на рубеже столетий // Вопросы психологии. – 2001. – № 2.
103. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового познания // Психология. – 1998. – Т. 19.
104. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. – Рига: Пед. центр „Експеримент”, 1999.
105. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход: В 2 ч. – Дубна, 1997.
106. Кудрявцев В.Т. Дети в перевернутом мире. Или попытка нового прочтения старой темы // Дошкольное воспитание. – 1996. - № 1.
107. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. – М.: Изд-во УРАО, 1997.
108. Кулачківська С., Подолян Л. Навіщо дошкільняті перехідний вік // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5.
109. Кулачківська С. Подолян Л. Сучасні психологічні вимоги до дитячого садка // Дошкільне виховання. – 2000. – № 1.
110. Культурология: XX век: Словарь. – СПб.: Университетская книга, 1997.

111. Курінна С.М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років у різних умовах життєдіяльності: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. –Луганськ, 2004.
112. Куруленко Э.А. Творчество в пространстве культуры детства // Дети и старики как группы риска: миссия социальной работы в обществе переходного типа: Сб. ст. и матер. междунар. конф. (15 – 17 мая 2000). – Самара, 2001.
113. Куруленко Э.А. Творчество в пространстве культуры детства: Дис. д-ра культурол. наук: 24.00.01. – Самара, 1999. – 480 с.
- 114.Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. – К.: Віра Інсайт,2000.
115. Ле Шан Эда. Когда дети сводят друг друга с ума. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2004..
116. Ле Шан Эда. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2004.
117. Леонтьев А.А.Педагогическое общение. – М., 1996.
118. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
119. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983. – Т. 1.
120. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1984.
- 121.Лисенко Н., Кирата Н. Педагогіка українського дошкільця: навч.-метод пос. У 2-х ч. – Івано-Франківськ,2001.
- 122.Литвиненко С.Я., Ямщицький В.М. Дитина і середовище: проблеми освіти // Зб. наук. пр. – Вип. 22. – Рівне: РДГУ, 2002.
- 123.Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Смех в Древней Руси. – Л., 1984.
- 124.Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. – М., 1997.
- 125.Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тбилиси, 1990.

- 126.Лойтер С.М. Специфика детского фольклора. Проблемы детской литературы.– СПб., 1983.
- 127.Лотман Ю. Культура и взрыв. – М., 1992.
- 128.Лубенець Т.Г. Школа та її робітники //Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ –ХХ ст.):Хрестоматія/ Упор. Л.Д.Березівська та ін.. – К.: Наук. Світ,2003.
- 129.Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971.
- 130.Малевич Е.Ф. Общая социология. – Самара: СамГУ, 1997.
- 131.Мелетинский Е.М. Герой волшебной сказки: происхождение образа. – М., 1958.
- 132.Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
- 133.Михайлова Ф.Т. Преемственность в развитии сознания // Природа.– 1986. – № 5.
- 134.Могильний А.П. Культура і особистість. – К.: Вища школа,2002.
- 135.Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М.: Просвещение, 1969.
- 136.Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед вузов / Под ред. В.А.Сластенина. – 2-е изд., испр, и доп. – М.: Академия, 2000..
- 137.Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания.Уч. пос.- М.: Пед общ-во России, 2001.
- 138.Мухіна В.С. К проблеме социального развития ребенка //Психологический журнал. – 1980.-Т. 1 -№5.
139. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України № 347/ 2002.– 17 квітня, 2002.
- 140.Нежнова Т.А. Динамика „внутренней позиции” при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. – 1988. – № 1.
141. Нікулочкіна О.В. До проблеми підготовки до школи дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади//Наука і освіта.. Наук.-практ журнал Південного наукового Центру АПН України.- 2002. - № 6.

- 142.Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию. – М., 1994.
- 143.Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы – М.: Тривола, 1995.– 167 с.
- 144.Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 374 с.
- 145.Онищук А. З народного життя гуцулів //Родина і христини та дитина до шостого року життя/ Матеріали до укр.етнологь. – Т.XV. – Львів,1912.
- 146.Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. – М., 1994.
- 147.Особина М. О традициях детского дразнения // Педология. Новый век. – 2003. –№ 5.
- 148.Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку / За ред. Т.О. Пироженко: В 2 ч. – К.: Копіювальний салон „SIGNATURE”, 2002.
- 149.Осорица М.В. Значение детской фольклорной традиции в развитии коммуникативных умений ребенка // Мир детства и традиционная культура (III Виноградовские чтения). – М., 1990.
- 150.Осорица М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 2000.
- 151.Організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей 5-7 років // Вісн. Київського міжнар. ун-ту. Серія: Пед. науки. Психол. науки. – Вип. 2. – К.: Правові джерела, 2002.
- 152.Перекачьева О.В., Подгорная С.Н. Сборник разноуровневых проверочных работ по русскому языку. 3 – 4 класс. – М.: Феникс., 2002.
- 153.Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1983.
- 154.Печенко І.П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів „Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад”: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – К., 2003.
- 155.Науково-дослідний аспект соціалізації вихованців комплексу „Дитячий садок – школа” // Сільська початкова школа: стан, проблеми, перспективи: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф.– К.: Знання, 1999.

- 156.Негребецький І. Підручник для руських жінок. О вихованню. – Л.,1888.
- 157.Педагогічний словник /За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001.
- 158.Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. – К.: Нора-принт, 2002.
- 159.Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь, 1994.
- 160.Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986.
- 161.Плахов В.Д. Традиция и общество.– М., 1982.
- 162.Побірченко Н.С. Пора дитинства в етнографічній спадщині членів українських громад (др.пол.XIX – поч.XX ст). – К.: Науковий світ, 2000
- 163.Покровский Е.А. Детские игры преимущественно русские. В связи с историей, этнографией, педагогикой и гигиеной. – М., 1887.
- 164.Попова Л.В. Гендерная социализация в детстве // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. – Ч. 1. – Мурманск, 2001.
- 165.Приходько Ю.О. Нариси становлення та розвитку дитячої психології: навч. пос. для вищих навч. закл. –К.:НПУ,1999.
- 166.Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли. – М., 1973.
- 167.Психологический словарь / Под ред. И.М.Кондакова. – М., 2000.
- 168.Рогальська Н.В. Розвиток надбань української дошкільної етнопедагогіки та їх використання в сучасному дошкільному закладі: Дис. кан.пед.наук:13.00.01. – К.,1996.
- 169.Ронин В.К. Восприятие детства в каролингское время// Женщина, брак, семья до начала нового времени. Демографические и социокультурные аспекты. – М.,1993.
- 170.Розин М.В., Мазурова А.И. Контркультура в городе – сценарий панков // Мир психологии. – 1995. – № 4.
- 171.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999.

172. Рудестам К. Арт-терапия // Групповая психотерапия: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1998.
173. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М., 1990.
174. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн./За ред. Е.І. Коваленко. – К.: Либідь,
175. Рыбинский Е.М. Детство как социальный феномен. – М.: ДОМ, 1998.
176. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручн. для студ. пед. ф-тів. – К.: Генеза, 1999.
177. Савченко О.Я. Сучасний урок в початковій школі. – К.: Генеза, 2001.
178. Саявко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. – К., 1974.
179. Сивачук Н. Український дитячий фольклор: Підручн. – К.: Деміур, 2003.
180. Скуратівський В.Т. Берегиня. – К.: Рад. письменник, 1982.
181. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. – 1991. – № 2.
182. Слюсаревский Н.Н. Субкультура как объект исследования // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – № 3.
183. Соловьева Н.В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками. Автореферат дис...канд. психол. наук. 19.00.07. – М., 1999.
184. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1994.
185. Соловейчик С. Педагогика для всех. – 2-е изд. – М.: Первое сентября, 2000. – 496 с.
186. Субботский Е.В. История детства: этнография и психология // Вопр. психологии. – 1984. – № 3.
187. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М., 1991.
188. Сухомлинский В.А. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977.
189. Сухомлинский В.А. О воспитании. – Изд. 2-е. – М., 1979.
190. Тайлор Э. Б. Первобытная культура. – М., 1989. – 250 с.

191. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической личности. – СПб., 2000.
192. Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре. – Т. 1. Первый век христианства на Руси. – М., 1995.
193. Українська та зарубіжна культура: Навч. посіб. // М.М.Закович, І.А.Зязюн, О.М.Семашко та ін.; за ред. М.М.Заковича. – К.: Знання, 2000.
194. Усатенко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє. – К.: Наукова думка, 2003.
195. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей // Основы дошкольной педагогики. – М., 1980.
196. Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с литературой. – М.: Сфера, 1998.
197. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1.
198. Федотов Г. Святые Древней Руси. – М., 1990.
199. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. – М., 1995.
200. Филиппова Л.В. Лебедев Ю.А. Социальная педагогика как интегральная наука о личности. – СПб.: Питер, 1993.
201. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
202. Флиер А.Я. Культурология для культурологов. – М.: Академ. проект, 2000.
203. Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестн. МГУ. – Серия 14. Психология. – 1991. – № 3.
204. Хавкина Л.Б. Книга и библиотека. – М.: Наука, 1918.
205. Харитон С. Счастливый ребенок: Пер. с англ. – М.: ООО Изд. дом „София”, 2005.
206. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. /Программа формирования психологического здоровья у младших. школьников. – М.: Совершенство, 2001.

- 207.Христосенко И., Лобок А. Дорога взросления // Первое сентября. – 2004. – № 62.
- 208.Циванюк Н.И.Особенности понимания сказки у детей от 3 трех до пяти лет. Автореферат дис...канд.психол.наук. – М.,1953.
- 209.Чуковский К.И. Сочинения: В 2 т. . – Т. 1.– М., 1990.
- 210.Шамаева С.Е. Апология сказки. – Воронеж, 1996.
- 211.Шмаров С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.
- 212.Щеглова С.Н. Детство: методы исследования. – М.: Социум, 1999.
- 213.Щеглова С.Н. Как изучать детство? Социологические методы исследования современных детей и современного детства. – М.: ТО ЮНПРЕСС. 2000.
- 214.Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. – М., 1970.
- 215.Эльконин Д.Б. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития// Вопросы психологии. – 1992. - № 3-4.
- 216.Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.
- 217.Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М., 1998.
- 218.Эльconiнова Л.И., Антонова М.В. Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психология. – 2004. – № 6. – С. 3 – 15.
- 219.Эпштейн М., Юкина Е. Образы детства // Новый мир. – 2000– № 12.
- 220.Эриксон, Эрик Г. Детство и общество. – СПб., 1996.
- 221.Юнг К. Г. Конфликты детской души. – М., 1995.
- 222.Яворская Г.Х. Игра в дидактических моделях учебного процесса в высшей школе НИРИО ОИВД. – М., 2000.
- 223.Якобсон П.М. Психология художественного творчества. – М.: Знание, 1971.
224. Якобсон С.Г. Психологическаие проблемы этического развития детей. – М.,1984.
- 225.Якобсон Р. Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // Избранные работы. – М., 1985.

- 226.Berry J.W., Portinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. Crosscultural psychology: Research and applications. – Cambridgw University Press, 1999.
- 227.Boulding E. Children's Rights and the Wheel of Life. – New Jersey: Transaction Book, 1979.
- 228.Brake M. the Sociology of Youth Culture and Youth Subcultures. – London, Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul, 1995.
- 229.Davis K. The Child and Social Structure // Journal of Educational Sociology. – 1996. – Vol. 14. – P. 217.
- 230.Eisenstadt S. From Generation to Generation. – N.Y.: Glencoe, 1956.
- 231.Frith S. The Sociology of Youth. – London: Open University Press, 1984.
- 232.Garbarino J. Can American Families Afford the Luxury of Children? // Child Welfare. – 1989 – Vol. 65. – No. 2. – P. 120.
- 233.Harre Rom Social being, second edition. – Oxford, 1993.
- 234.Herskovits M. Cultural Anthropology. – N.Y., 1955.
- 235.Herskovits M. Les bases de l' anthropologic cultural. – Paris: Port, 1967.
- 236.Honigman Y. Y. Culture and Personality. – N. Y., 1954.
- 237.Linton R. The Cultural Background of Personality. – L. – N.Y., 1945. – P. 31.
- 238.Matsumoto D. Culture and psychology. Pasific Yrovw (Cal.) etc.: Brooks / Cole Publishing Company, 1996.
- 239.Parsons T. Youth in the Context of American Society / Daedalus. – 1962. – Vol. 91. – P. 97 – 123.
- 240.Qvortrup J. Childhood as a social phenomenon. – Budapest, Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1991.
- 241.Redfield R. The Little Community. Viewpoints for the Study of a Human Whole. – Uppsala and Stockholm: Almovist and Wiksells, 1955.
- 242.Roszak Th. The making of counter-culture: Reflections on the technocratic society and its youthful opposition. – N. Y., 1969.

ДОДАТКИ

Додаток А

ФРАГМЕНТИ ЗАПИСІВ ДИТЯЧИХ МІРКУВАНЬ – ІЛЮСТРАЦІЯ ДО ПИТАННЯ „ДИТЯЧА КАРТИНА СВІТУ”

*(Записи висловів вихованців освітнього комплексу „Надійка” м.Краматорськ
Донецької області, дошкільного закладу № 39 м.Луганська)*

СЛОВАРЬ ВАЖНЫХ СЛОВ:

В „Надийке” есть традиция – рукописный словарь важных слов. Дети трактуют важные жизненные понятия. Сохранен язык оригинала.

Что такое мода?

- это когда показывают разные меха, шляпы, купальники... (НастяК.)
- мода - это когда одежда, как у меня (Антон)
- мода - это очень круто! (Маша)
- Мода - реклама дорогих вещей (Алеша)
- Когда показывают на сцене, какая у них одежда. Демонстрация новой одежды по телевизору (Сережа)
- Когда человек красивый.
- Когда человек красиво одевается (Лера)
- Это когда ты ыдеальная
- Те, кто все моджное носят, называются модистами.

Кого называют модным?

- У кого каждый день новая оежда и прическа
- Модный - у кого даже трусы из золота
- Модного каждый день на лимузине отвозят, привозят...
- Модный всегда должен быть приличным
- Это те, которые носят все модное
- Модный - очень красивый, прелесть
- Модный - это дизайнер, который делает моду
- Самый модный - это юрист, у него много денег
- Самые модные мужчины - крутые, у них есть черные брюки и бабочка
- У модной тетеньки есть обязательно пальто из [писецу] т.е. песка
- Модный держит себя в порядке.

Как стать модным?

- надо ухаживать за собой - покупать себе новую одежду
- привести себя в порядок
- нужно покупать новые вещи и всегда их беречь
- каждый день делать новые прически, надевать новую одежду
- лицо крсишь: тут - синим,а тут - желтым, а тут - черным, - вот ты и модный

- чтобы стать модным, нужно красиво одеваться
- надо надевать новые фирмы и всем показывать, что у тебя есть
- дети не могут быть модными, потому что они еще маленькие
- чтобы стать модным, надо в школе учиться хорошо и держать себя умной, поднимать часто руку.
- Чтобы стать модным, надо: вырасти поскорее; сделать [пеликюр] и [маликюр];
- Одеваться красиво и красить волосы; нужно много денег; надо делать престижную маску; детям нельзя красить лицо, потому что они тогда будут, [как дурочки].

Что бывает у человека модным?

- уши модные, которые с серьгами
- бывают еще модными прически - гулька или волосы покрашенные
- губы фиолетовые - это модно
- если ногти накрашены, то и руки модные
- нынче в моде синеглазые
- модная талия, которая движется, длинные ноги и гибкая фигура
- глаза модные, как у котов
- модные уши, - это которые прилипли к голове, а не торчат
- тупые ботинки, тупой козырек - это круто и модно.

О моде и своих близких...

- моя мама хоть и не очень модная, зато такая интелегичная, а это лучше...
- а моя мама добрая и красивая, умная, модно одевается. А еще у нее золотые руки!
- Мой папа очень модный! У него есть даже черные штаны и бабочка
- А моя мама независимая! Она ни от кого не зависит. У нее нет проблем, и еще она очень политическая, а это так модно.
- Моя мама так умеет сделать из себя красоту! У нее столько косметики! Она и тут, и тут накрастит, мужчины прямо лопаются!

О красоте

- Это украшенный дом
- Это блестяшки всякие, игрушки на елке
- Это пушистые снежинки
- Цветы в саду, праздничная одежда
- Я - это красота, у меня все красивое: платье, туфельки)
- Все мои игрушки
- Красота - когда я надеваю черные очки с полосками
- Это платье блестящее (Лиза)
- Это когда писать можно разноцветными карандашами(Арина)

Что такое экология?

- это хорошо заниматься своими делами
- это когда чистая природа
- Это то, что находится вокруг Земли
- Это когда везде черный дым и он мешает людям жить хорошо
- Когда от плохого воздуха все люди задыхаются

Что ты думаешь о любви?

- это когда обнимаются
- когда женятся
- это обувь, цветы, шторы, цветы, самолеты...Все, все!
- когда я папу и маму сильно люблю
- любить, это значит ходить вдвоем на работу, уделять внимание
- любить - значит не быть чужой
- любить - это подарки покупать, киндеры

Для чего она?

- Любовь дает кушать
- Нужна для денежек
- Чтобы сердце доверяли мужчинам
- Она дает здоровье, хорошее настроение
- Чтобы тетя вышла замуж за дядю
- Хорошие люди хотят выходить замуж, а кто не может любить, за того не женятся
- Кто не умеет любить, они чувствуют плохо, они же не дружатся
- Другие любят и других любят

О рекламе

- Это показывают новости
- Показывают, чтобы было смешно
- Одни люди не видят, что случается (зрители), а другие снимают и показывают (операторы)
- Человек что-то забывает, а ему реклама подсказывает
- Когда у них кассета заканчивается, показывают рекламу
- Чтобы смотрели и покупали "рекламу"
- У нас такое правительство - надо смотреть рекламу
- Когда реклама, мама читает книжку
- Она нужна маме, чтобы покупать все.

Что откуда?

- Снежинки на небо приносят птички с Севера.
- Белый мишка живет не в лесу, а в зиме
- Снег всегда белый для красоты

- Зимочка тучки надула снегом.
- Снег белый, потому что у зимы нет другой краски
- Дед Мороз стукнет палкой о землю и сразу снег идет. Палка же волшебная.
- В тучке есть специальный холодильник. Он морозит и получается снег.
- Снег белый, потому что замороженный. Дед Мороз берет его у зимы и разбрасывает

Представления о банке

- В банке работают бизнесмены
- Это огромный дом. Там есть бархатный зал и лифт. Он опускается в хранилище, в нем возят деньги. А в подвале наливают горячий шоколад.
- Банк - это Киев.
- Это такая работа.
- В банке покупают деньги.
- В банке делают деньги

О президенте

- Президент должен иметь микрофон, людей, ручку, машину начальную, начальников, самолет, важное кресло и стулья для начальников, телефон, чтобы с народом разговаривать.
- Президент должен быть добрый, важный, умный, полезный, счастливый.
- Президент - бог земли.

Об учителе

- Учитель умный, добрый, красивый,
- Он буквенный, книголюбный.
- У учителя есть указка, ручка, тетрадка, наклейки, доска, мел и ученики
- Он живет в школе: утром в школе и вечером в школе
- Учитель знаный, такой угловой, учит всех детей, в углы ставит

О докторе

- Лечит, подслушивает, язык показывает, заматывает бинтиком, зубочистку вставляет в ушко
- Доктор белый, добрый, ласковый, умный, вдумчивый, чистый, с чистыми мозгами
- У него есть шпатель, халат, шприц, ножницы, слушалка, лейкопластырь, градусник, зеленка
- Ему не жалко, что тебе печет
- Сидит себе, как король, в кабинете, а все к нему толпой стоят!

Додаток Б

МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ УРОКІВ І ЗАНЯТЬ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ТА ВИХОВАТЕЛІВ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

ЖИТТЯ СЕРЕД ЛЮДЕЙ. ЗАКОНИ ДРУЖБИ. ЯК СТАТИ СПРАВЖНІМ ДРУГОМ

1. - Діти, ви звернули увагу на те, як важко буває людям домовлятися один з одним, ділитися іграшками чи книжками, дружити? Даваймо разом поміркуємо, що можна зробити, щоб навчитися жити серед людей, навчитися дружити. Я пропоную разом пошукати правила про те, як дружити, в народній мудрості. Це прислів'я. Наприклад, ось такі:

Дружба і братство – найдорожче багатство
Один одного триматися – нічого не боятися
Де дружніше, там і сильніше
Справжню дружбу й сокирою не перерубати
Друга пізнаєш у біді
Один - за всіх, і всі - за одного.

Вивчіть ці народні мудрі правила, діти. Але просто запам'ятати – цього буде замало. Я запрошую вас в одне казкове містечко. В ньому дружно живуть не дівчатка та хлопчики, а звірі, пташки, комахи. В місті теж бувають трапляються неприємні історії, проте ми переконані, що саме ці історії допоможуть зрозуміти, що таке дружба і навчитися бути справжнім другом. Якщо ви готові, тоді рушаймо до **Міста маленьких друзів**.

Читанню та обговоренню казок передують бесіди, які можна побудувати по запропонованому нами або за власним планом, головне, щоб розмова відбувалася в атмосфері повної довіри і поваги до будь-якої точки зору і спиралась на життєвий досвід дітей.

Місто маленьких друзів

2. Щоб добре орієнтуватися в місті, передусім треба усвідомити, кого ми називаємо другом і що таке дружба.

- Ви, певно, чули таке слово *друг*? Так називають яку-то особливу людину?
 - Як ви вважаєте, другом може бути лише дорослий? Діти можуть бути друзями? Поясніть свою думку.
 - Лікаря або, наприклад, повара чи клоуна можна впізнати по одягу. А той, кого ми називаємо другом, відрізняється зовні? Що нам допомагає розпізнати, що це мій друг, а це – не мій друг? Отже, про друга нам говорить поведінка людини, її ставлення до нас.
 - Скажіть, кого можна назвати другом? Чи є у вас такі справжні друзі? Як би у вас були кольорові олівці, яким би кольором ви намалювати свого друга – чорним, рожевим, зеленим, білим або яким іншим кольором?
 - Як ви вважаєте, ваші друзі можуть вас назвати справжнім другом? Чому?
 - Як би ви пояснили людині, яка не знайома з нашим життям, що таке дружба? Дружба – це разом чи поряд? Намалюйте, як ви розумієте, що таке дружба за допомогою кружків. Поясніть ваші малюнки.
3. - А тепер давайте пограємо з вами у гру „Так – ні”. У вас є кольорові олівці, якими кожен з вас буде показувати свою думку. Давайте домовимося, яким кольором будемо визначати слово „Так”, а яким слово „Ні”. Тепер всі, раз ми домовилися, будуть користатися лише такими кольорами. Я буду проголошувати свою думку. Якщо ви погоджуєтеся зі мною, підніміть той олівець, яким ми домовилися позначати *так*, якщо *ні* – навпаки.

Важливо, щоб дорослий, спостерігаючи за відповідями дітей, пропонував їм пояснити власну позицію, особливо в тому разі, якщо вона не збігається з позицією більшості. Крім того, слід звернути увагу на те, наскільки самостійна дитина у виборі власного рішення, заохочувати до особистої думки, висловити схвалення будь-якої думки, адже воно індивідуальне.

1. Друг – це той, з ким завжди весело.
2. Друг грається тільки зі мною. Мій друг не може дружити з іншими.
3. Друг завжди поруч зі мною.
4. Друг повинен мені віддавати все, що у нього є.

5. Друзі ніколи не сваряться.
6. Друг завжди все робить правильно.
7. Я не дружу з тими, хто не красивий. Я обираю друга за красу.
8. Друг повинен бути сильним і захищати мене.

Як багато ми з вами узнали про значення слова *друг*.

4. - Але ви замислювались над тим, як бути тим, у кого ще немає друзів? Як їх знайти?

Дорослий пропонує дітям обговорити способи, як почати дружити, як знайти собі друга. На завершення розмови резюмує:

- Головне – не чекати, поки тебе запросять до гри або справи, а самому запропонувати дітям дружити. Кличуть тебе – іди, погоджуйся. Бажаєш дружити – іди до дітей і пропонуй: „Давай дружити!” Це не соромно. Давайте спробуємо запропонувати так себе. Ставайте в коло. Тепер кожен по черзі може сказати: „Діти, давайте дружити! Я можу, наприклад, складати конструктор або швидко бігати”. Тобто треба сказати щось цікаве про себе, що ти вмієш робити, що тобі подобається. Цю своєрідну гру - презентацію можна завершити реалізацією будь-якої пропозиції: „Сашко запропонував нам свою улюблену гру з м'ячем. Давайте пограємо як справжні друзі!”.

5. - Настав час для першої історії. Її герої - горобчики Цвік та Цвіріньк. Слухайте уважно і спробуйте визначити найголовніші слова в цій казці.

Казка М.Пляцковського „Урок дружби”.

Були собі два горобчика - Цвік та Цвіріньк. Одного разу Цвіку бабуся надіслала посилку. Повен ящик пшона. Але Цвік про це ані слова не сказав своєму приятелеві. „Якщо пшоно роздаватиму, то собі нічого не залишиться”, - так він міркував. Так і склював усі зернятка один. А коли ящик викидав на смітник, декілька зерняток все ж таки просипалося на землю.

Знайшов ці зернятка Цвіріньк, зібрав їх ретельно у пакетик і полетів до свого приятеля.

Тут дорослий припиняє розповідати казку і дає дітям можливість поміркувати, як далі будуть розгортатися події, як вчинять горобчики, що скажуть один одному. Після обговорення, пропонує дослухати казку до кінця.

- Добридень, Цвіку! Я сьогодні знайшов десять зерняток пшона. Давай їх

розділимо їх порівну і з'їмо.

- Не треба...Навіщо? – став відмахуватися крильчатками Цвік. – Ти знайшов – ти і клуй!

Але ж ми з тобою друзі, - сказав Цвірінь. А друзі все повинні ділити пополам. Хіба не так?

- Ти, певне, правий, - погодився Цвік. Не став він обижати свого приятеля Цвірінька, взяв у нього п'ять зерняток. І йому стало при цьому дуже соромно. Адже сам він склював цілий ящик пшона і не поділився з другом, не дав йому жодного зернятка.

- Ви уважно слухали про двох горобчиків. Які ж слова в цій казці були найважливішими. Якщо ви їх пригадаєте, ми зможемо визначити перший закон дружби.

1. ДРУЗІ ВСЕ ДІЛЯТЬ ПОПОЛАМ

- Як ви вважаєте, буде дружити з Цвіком його друг Цвіріньк? Щоб ви порадили першому і другому горобчику?

6. - Пропоную вам пограти у гру „Подарунки для друга”. Пригадайте свого найкращого друга, уявіть собі його. Припустимо, що нам теж від бабусі надійшли посилки з різними подарунками, які треба розділити пополам. На кожному аркуші їх шість. Відберіть три подарунки для себе і три для свого друга. Свої подарунки обведіть червоним олівцем, а подарунки для друга - зеленим.

Варіанти карток з намальованими подарунками: а) цукерка, лялька, книжка, брязкалка, конструктор, машина; б) тістечко, яблуко, банан, книжка, конструктор, фарби, пластилін; в) апельсин, яблуко, цукерка, лялька, іграшковий посуд, іграшкова праска. Педагог спостерігає за діями дітей (чудова можливість для педагогічного аналізу), в індивідуальній розмові просить прокоментувати власний вибір. Якщо друг у групі, пропонує дитині віднести аркуш йому, аргументувати свій вибір, сприйняти зворотну реакцію.

Наприкінці гри вихователь резюмує – приємно мати справжнього друга, складніше самому бути справжнім другом, який вміє ділитися; схвалює тих дітей, у кого слова не розходяться з вчинками.

7. - А тепер сідайте і послухайте іншу історію. Герої цієї казки – друзі телятко Рогалик та поросятко Кнопка. Якщо ви будете уважними і добре поміркуєте, то

ми зможемо назвати другий закон дружби, який, до речі, один з друзів порушив.

Казка М.Пляцковського „Нерозлучні друзі”.

Телятко на прізвисько Рогалик та поросятко Кнопка були справжніми друзями. Вони так дружили, що й водою не розіллеш. Куди один побіжить - туди й інший слідком.

Вискочить Рогалик у поле, а Кнопка з визом за ним несесться. Побіжить Кнопка мимо огорода, а тонконогий Рогалик за ним вистрибує. Недарма їх усі нерозлучними друзями звали. Одного разу гралися Рогалик і Кнопка на лузі і не помітили, як біля річки опинилися.

- Давай на інший берег переберемося, - запропонував Рогалик.
- Давай, - погодився приятель.

Увійшов Рогалик у воду, до середини добрався, а вода йому – тільки трішки вище колін.

- Іди, сміливо, не бійся! – кличе він Кнопку. – Тут зовсім мілко!

Сміливо рушило поросятко слідком за другом. Але тільки від берега відійшов – почав воду ковтати.

- Тону! Рятуйте! – закричав він.

Кинувся Рогалик рятувати і допоміг поросяткові вибратися на берег.

А Кнопка розсердився:

- Ти навіщо мене обдурив, що річка мілка?
- А я не обдурював! – відповів Рогалик.
- Але річка глибока!
- Ні, мілка!
- Ні, глибока!
- Ні, мі-і-і-і-лка!

Довго сперечалися Кнопка і Рогалик, а дарма: просто вони були різні на зріст – тому для одного річка була мілкою, зате для іншого – глибокою.

За змістом казки педагог проводить обговорення:

- Як ви зрозуміли, чому посварилися друзі?

- Як, на вашу думку, Рогалик вчинив як справжній друг? Про що він не подумав?
- Отже, ви зрозуміли, про який другий закон дружби говориться в цій казці?

СПОЧАТКУ ПОДБАЙ ПРО ДРУГА.

- Це зовсім не просто вчинити так, щоб спочатку подбати про свого друга, а потім вже подумати за себе. Цьому теж треба вчитися. Саме для цього я пропоную вам колективне малювання.

8. - Треба вирішити, з ким із своїх друзів ти б хотів разом виконати одне спільне завдання. Розбийтеся парами. Кожній парі я дам один аркуш паперу. Завдання – намалювати спільно картину, для якої кожен повинен намалювати свої деталі, які інший не повинен повторити. Так, якщо один намалював будинок, то інший повинен намалювати щось інше, але не будинок. Розкрию вам секрет. У вас нічого не вийде, якщо ви спочатку не зможете домовитися, хто що буде малювати. Спочатку запитайте, що хотів би намалювати ваш друг, запам'ятайте і придумайте, якими іншими зображеннями, щоб не повторюватися, ви заповните ваш малюнок. Спочатку надайте можливість вашому другу намалювати, а лише потім домалюйте вашу спільну картину.

Педагог спостерігає за спільною роботою дітей, коригує їхні дії, пропонує спробувати ще, якщо з першого разу діти не зуміли домовитися. Важливо доброзичливо і зацікавлено обговорити причини, чому не вийшло, запропонувати, як можна співпрацювати. Після завершення вправи бажано зробити виставку малюнків, ще раз поговорити про враження та почуття дітей.

- Бачите, діти, яка нелегка наука - бути справжніми друзями. Як добре, що ми познайомилися з мешканцями Міста маленьких друзів, які і самі вчать дружбі, і нас вчать. Іноді і у справжніх друзів трапляються суперечки, проте, якщо вони справжні друзі, все одно перемагає дружба.

9. - Я хочу познайомити вас з героями третьої історії про каченятка Крячика та його друзями. Слухайте.

Казка М.Пляцковського „Як каченятко Крячик загубив свою тінь”.

Якось вранці дибало по дорозі маленьке каченя Крячик. Дибало і позіхало,

але не тому, що не виспалося, а просто від нудьги.

„Наодинці гуляти не цікаво, - міркував Крячик. - От як би був у мене друг...” Каченя подивилося навкруги і раптом побачило збоку яку-то темну пляму, яка рухалася за ним слідком. Крячик зрушив – і пляма теж попливла поряд, наче прив’язана.

„Так це ж моя тінь! – зраділо каченя. – Тепер я буду не один. Тепер ми удвох. Тепер я не буду скучати!”. Йде Крячик, наспівує весело пісні, а назустріч йому скаче козеня. Привіталося козеня і запитує:

- Я тобі не заважатиму? Ме-ме-не звуть Марме-ме-ме-ладиком. Це, мабуть, від того, що мені подобаються різні солодоші.
- Ну й то що? Ну і люби собі на здоров’я! А мені не заважай, - зовсім не чемно відповів Крячик, та ще й крильчатком відмахнув.
- Але ж ти один, і я один. Давай дружити, - запропонувало козеня.
- Це ти один, - відповів Крячик. – А я з тінню гуляю. Так що іди своєю дорогою...Мармеладику!

Засмутилося козеня і пішло геть. Зустріло каченя маленьке курчатко Фью і запропонувало: „Давай дружити!”.

- Навіщо? – спросив Крячик.
- Хіба можна жити без друга? – здивувалося курча.
- У мене є тінь. А ти мені зовсім ні до чого, - важно заявило каченя.

Курчатко так і застигло з відкритим дзьобом. Тут сонечко, яке все бачило і чуло, не стрималося. Йому стало так соромно за каченя, що воно від сорому заховалося за велику мохнату хмару. Шукає Крячик свою тінь, а її ніде немає.

- Кря-кря-ул! – заголосив він. – Мою тінь укрят-кря-дено! Від страху каченя побігло світ за очі – і не помітило, як упало у глибокий рів. Тарахкається, підстрибує, а вибратися ніяк не може.

- Рятуйте! Допоможіть! Витягніть мене! – галасує каченя.

Почули його козеня з курчатком – і поспішили на допомогу. Вони простягнули каченяті гілочку – і витягли його зі рву. А Крячик очі опустив долу і жалібно говорить: - Некря-кря-красиво вийшло! Я вас прогнав, а ви мені допомогли.

Може хто з вас ще не передумав дружити зі мною?

- Я не передумав... – сказав Мармеладик.
- І я теж не передумав, - підтримало козеня курчатко. – Але як же твоя тінь?
- Її укря.-кря-крани... – сумно прошепотів Крячик.

Але тут із-за хмари вийшло сонечко – і знайома темна пляма знов опинилася поряд з каченям.

- Знайшлася! Знайшлася! – зраділи Фью та Мармеладик. – Твоя тінь знайшлася!

Крячик трішки подумав і сказав: „Ну то й що! Але дружити я буду - з вами”. І всі троє пішли по дорозі рядком, як справжні друзі.

- Діти, я бачу вам дуже сподобалась ця історія. Кого б з героїв ви назвали справжніми друзями, поясніть, чому.
- Маленькі друзі, які витягли каченя зі рву, навчили нас важливому закону дружби: **ДРУГ ЗАВЖДИ ДОПОМОЖЕ В БІДІ.**

- Але не тільки цей урок вони нам надали. Давайте поміркуємо. Некрасиво спочатку вчинив Крячик. Розкажіть, як він відштовхнув друзів. Проте друзі забули свої образи, тому що **ДРУГ УМІЄ ПРОЩАТИ.** Це ще один великий закон дружби. Запам'ятайте його, дітлахи. Нерідко, коли нас образить друг, ми довго не забуваємо йому образи, а то й ще є такі, хто мріє про помсту, „дає здачі”. Отже, нам обов'язково треба навчитися прощати друзів за їхні помилки.

10. - Пропоную гру „Посварилися? Помиримся!”. Треба уявити собі ситуацію, в якій ти посварився із своїм другом. Не спіши робити зле! Знайди слова, якими ти простиш друга і знайдеш спосіб помиритися.

Ситуації: а). Ти приніс у групу нову іграшку, а твій друг попросив її подивитися і ненавмисно зламав. Знайди в собі слова, щоб простити друга і разом вирішити, що робити далі;

б). На занятті вихователька роздавала коробки з олівцями. Найкрасивішу коробку, яка тобі дуже подобається, встиг першим схопити твій друг. Подумай, які добрі слова ти йому скажеш, що запропонуєш;

в). На прогулянці всі бігали на майданчику. Твій друг ненавмисно зачепив тебе і штовхнув на землю. Болить обідране коліно. Проте, я впевнена, що ти знайдеш добрі слова для свого друга і попросиш його про допомогу.

- Діти, завдяки казкам Михайла Пляцковського ми познайомилися з деякими важливими законами дружби:

**ДРУЗІ ВСЕ ДІЛЯТЬ ПОПОЛАМ
СПОЧАТКУ ПОДБАЙ ПРО ДРУГА
ДРУГ ЗАВЖДИ ДОПОМОЖЕ В БІДІ
ДРУГ УМІЄ ПРОЩАТИ.**

Дуже важливо їх не забувати, якщо ви бажаєте, щоб у вас були справжні друзі. Я пропоную до кожного із законів придумати символічну картинку і розвісити їх у групі. Якщо хтось забуде закони дружби, наші малюнки допоможуть їх легко пригадати.

МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ УРОКІВ І ЗАНЯТЬ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ТА ВИХОВАТЕЛІВ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

***Цикл бесід-ігор, які допоможуть дітям краще розуміти себе та інших* ВЕ-РЕ-ДА. АБО ЯК РОЗПОВІСТИ ПРО СВОЇ ПОЧУТТЯ**

*Напевно, ви знаєте немало таких дітей, які "висловлюють" свої почуття сльозами та криком, а ще є такі, які тупочуть або дригають ногами, а той битися починають. І так - поки свого не досягнуть. Вважаємо за необхідне вчити дітей **розповідати** про свої почуття та вчити соціально прийнятним способам висловлення своїх емоцій. Переконані - це допоможе їм стати приємними партнерами у спілкуванні та спільній діяльності.*

1. - Нещодавно я зустріла свого приятеля на вулиці із маленькою дівчинкою, яка голосно лементувала, упиралася та не хотіла йти далі.

- Та, ось бачиш, яка біда. Мої друзі попросили мене погуляти із маленькою Настунею. Хоч не така вона вже і маленька, в дитячий садок ходить. Побачила, як хлопчики снігову бабу ліплять, та й собі захотіла. Та тільки не просилася у

гру, а одразу завередувала. От так і лементує! Нічого не можу вдіяти. А хлопчики тільки побачили таку крикуху і не хочуть брати її до себе.

- Так, я, на жаль, багато знаю таких дівчаток і хлоп'ят, які в будь-якій ситуації тільки і вміють що голосити. Давай я допоможу тобі заспокоїти Настуню, а потім ми разом підемо до дитячого садка. У мене є цікава історія про вереду. Я і вам розповім її, любі друзі.

Грицько Бойко

Вереда

Мала мама одинця, одинця-мазунця.

Мамі з ним була біда: одинець був вереда,

Вереда вередував, всім спокою не давав.

І бабусі,. Й тьоті Ірі, і сусідам по квартирі.

Навіть котику-Воркотику малому

Від плачу тікати доводиться із дому.

А горобчики сміються у садках:

-Цвір-цвірінь! Уже проснувся Ве-ре-да!

Ось у ліжку він сидить, в стінку стука:

-Мамо, йди! Іди сюди! Візьми на руки!

Хлопець дригає ногами, обливається сльозами

І подушку обійма: -Ма-ма-ма-ма!

Стала мама умивати одинця - репетує мазунець без кінця!

Кулачками тре він очі: - Я вмиватися не хочу!

Теплої води нема! Ма-ма-ма-ма!

Мама мило червоненьке узяла. Вереду свого вмивати почала.

Знову плаче: - я не хочу! Ой, заходить мило в очі!

Не намилуй! Не вмивай! Ай-ай-ай!

Стала мама вереду утирати - вереда давай ще дужче кричати.

Він до лоба приклада кулачок: Ой, колючий рушничок, рушничок!

Ти мене не обдирай, ти гладеньким витирай! Ай-ай-ай!

Мама супу із каструлі налила, мама ложку вередулі подала.

Нащо ложка? Забери ти! Хочу суп з тарілки пити! -

І руками обома він тарілку підніма. Ма-ма-ма-ма!

Враз за шию потекло - гаряче! Верещить він: - Ой, пече!

Як затупає ногами та до мами із сльозами: - Суп гарячий.

Їж сама! Дай того (чого нема!)... Ма-ма-ма-ма!

Ось бабуся вже зайшла до кімнати, булку з маком принесла для внучати.

- Я не хочу їсти так! Виберіть із булки мак!

Чом варення в ній нема? Ма-ма-ма-ма!

Вереда усе кричить, не змовка: Ви з вареннячком спечіть пиріжка!

Я з варенням хочу їсти, тільки так, щоб був без тіста, а начиночка сама!

Ма-ма-ма-ма!. Стала мама одягати вереду, вереда - галасувати: - Не піду!

Хочу дома я сидіти! Вже набридло мені літо! Хочу, щоб прийшла зима!

Ма-ма-ма-ма! Мама слоника купила заводного. Вереда горла щосили: Не такого! Я не хочу заводного! Ти купи мені живого, із ногами чотирма!

Ма-ма-ма-ма! Він із мамою гуляв у саду. Хто проходив впізнавав вереду.

Знов розплакався синочок: - Мамо, хочу в дитсадочок,

гратись з дітками всіма! Ма-ма-ма-ма!

А йому відповіли малюки: - Ну навіщо вереда нам такий?

Ні не візьмемо тебе ми сюди: в дитсадочок нам не треба вереди.

- Ну, як вам, діти, історія про вереду? Ви не зустрічали серед своїх знайомих такого? Дуже неприємно дивитися з боку на те, як хтось вередує. Давайте про це серйозно поговоримо.

2. - Пригадайте, як вередував хлопчик? Що він робив? Кричав, дригав ногами, лив сльози і постійно вимагав чогось. Мені здається, я здогадалась, чому хлопчик вередував. Він не вміє розмовляти! Ви зі мною згодні? Так, слова він говорити вміє, тільки не вміє розповісти про свої почуття та бажання. Можливо, хтось з вас теж замість слів вживає сльози та крики. Але краще навчитися розповідати іншим про себе. Тоді тебе зрозуміють краще і всім буде приємно з тобою спілкуватися.

- Пам'ятаєте, як хлопчик, коли прокинувся, кричав та звав матусю. Як ви вважаєте, що він їй хотів сказати? Скоріше всього він скучив за матусею, хотів розповісти їй, як йому без неї погано. Давайте допоможемо йому знайти замість сліз та крику необхідні слова.

Дорослий спонукає дітей сформулювати звернення до мами. Якщо дитина відчуває труднощі, педагог може допомогти їй почати фразу.

- Діти, якщо ви уважно слухали історію про вереду, можливо, ви запам'ятали, які з вимог хлопчика були безглузді, неможливі для виконання. Пригадайте, чого він вимагав про їжу, а потім про літо.

Отже, скільки не голоси, а зима в літню пору не прийде, та й пиріжків без тіста теж не буває. Хоча для кмітливих та розумних дітлахів розв'язати ці складні завдання – не проблема.

3. - Щоб було цікаво, давайте позмагаймося, дівчатка та хлопчики, хто більше придумає способів, як влітку зробити зиму, а взимку – літо. *(намалювати картинку про зиму, пригадати зимові види спорту, з'їсти морозиво, знайти у холодильнику льоду, знайти та розглянути свої зимові фотографії, одягнути зимовий одяг та походити так трішечки по квартирі).*

А тепер давайте придумаємо, як зробити так, щоб було так, як хоче вереда: пиріжки без тіста, тільки з начинкою з варення. Нехай хлопчики придумають, з чого можна приготувати пиріжки без тіста, а потім напишуть на окремих аркушиках, які матеріали їм потрібні. А ви, дівчатка, вирішіть, які напої, страви можна приготувати із самої начинки – вареннячка. І теж напишіть свої слова. (Пиріжки з піску, глини, намалювати, вирізати з кольорового паперу; компот, яблучко порізати на шматки та залити варенням, їсти ложкою варення товаришем по черзі, зробити сухофрукти).

Потім, коли діти виконують завдання, вони демонструють свої картки зі словами, а інша команда може додати до них свої слова. Вихователь підраховує, яка команда знайшла більше вдалих рішень. Пізніше можна запропонувати дітям намалювати їх та оформити листівку.

4. -Отже, ми з вами переконалися, що лементувати, вередувати гірше, ніж щось придумувати. Кислих не люблять, а от кмітливі люди завжди знайдуть собі друзів. От і ви, коли вам іноді дуже закортить повередувати, спробуйте самі із собою пограти у чарівну гру. Гра називається “Зате”. Щоб у вас не трапилося, самі собі кажіть чарівне слово “Зате” і знаходьте будь-яку втішну думку. Наприклад, якщо в магазині іграшок вам дуже-предуже захотілося новеньку машинку, а вам її не купують, не кричіть, не тупочіть, не плачте. Краще подивіться на цю машинку без жалю і скажіть магічне слово: “**Зате** у моїх машин колеса більші!”, або “**Зате** мені червоний колір не подобається!” Хочете ми трішечки потренуємося. Я пропоную вам повередувати, а ви будете знаходити магічне слово ”Зате”.

1.Дуже хочу покататися на ковзанах, а льоду немає “Зате...”

2.Мама кличе додому, а я ще не награвся “Зате...”

3.Не хочу одягати теплий шарф на шию “Зате...”

4.Хлопчики не беруть мене будувати снігову бабу “Зате...”

Тепер, ви точно знайдете потрібне слово і не будете вередувати.

5. - А інколи маленькі діти весь час плачуть не від того, що вони вередуни, а тому, наприклад, що чогось не вміють робити або чогось бояться. Думаю з вами теж інколи таке траплялося. Як і в історії Віри Багірової про В’язанчика та маленьку Василюнку. Василюнка – це маленька дівчинка, яка тільки-но починає ходити в дитячий садок. А В’язанчик – іграшка, яку змайстрував Іванкові його дідусь, який живе у Карпатах. В’язанчик вміє не тільки забавляти, він утішить будь-кого.

Так от, одного ранку він побачив, як плаче і нудьгує новенька дівчинка Василюнка, яка тільки нещодавно почала ходити до дитячого садка.

- Я дуже не люблю сліз, - сказав В’язанчик Василюнці. – Ти все плачеш і плачеш. Сльози – це вода, і дивись, намокнуть мої черевички. Ти хочеш, щоб вони намокли.

- Ні, не хочу, - зітхнула і з цікавістю глянула на В'язанчикові черевички. – Які в тебе гарні постоліки! – Василинка втерла слізки. – Але мені все одно сумно.
- Тоді давай сумувати разом, - запропонував В'язанчик і так похнюпив голівку, що картузик мало не з'їхав йому на очі.
- Але ж тобі не хочеться до мами, - мовила Василинка.
- Як це не хочеться? – аж підскочив В'язанчик і розповів дівчинці, як він сумує за дідусем, який його змайстрував і подарував онучкові. –Отже, ти сумуєш за мамою, а я – за дідусем.
- Тоді будемо чекати на мою маму.
- Чекати до вечора дуже довго. Хочеш, я тобі буду за маму.
- Ти? – недовірливо перепитала Василинка. – Але ти не зможеш зав'язати мені стрічку, не зашнуруєш черевички і гудзики не застебнеш...
- Виходить, ти просто не вмієш одягатись. А я думав...
- Не треба так думати. Я... Я... – Але дівчинка нічого не могла сказати, і рясні сльози як горох котилися по личку, по рожевому платтячку.

І тоді В'язанчик навчив Василинку одягатися, взуватися і навіть на сопілці грати. От така історія!

- Бачите, якщо б не В'язанчик, дівчинка так би і не навчилась розповідати про свої бажання і переживання. Отже, і ви, як тільки відчуєте, як зазудить у носику, намокнуть оченята, похнюпиться голівка, дуже-дуже захочете заплакати, спочатку спробуйте знайти потрібні слова і розповісти матусі, виховательці, своєму другу про свої негаразди. Тільки так скажіть, щоб вас змогли зрозуміти і прийти вам на допомогу.

МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ УРОКІВ І ЗАНЯТЬ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ТА ВИХОВАТЕЛІВ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Цикл бесід-ігор, які допоможуть дітям краще розуміти себе та інших

Заздрити? Ні! бажати і досягати!

Навіть маленькі діти розуміють, що заздрість, заздрити – це погано. Втім мало його обійшло, хоч би жодного разу в житті не зажати це неприємне й недобре почуття. Причини заздроців бувають різні, але головна в тому, що людина, сприймаючи себе самою-самою, що вона гідна всього найкращого. А якщо хтось її обходить, то заздроці спонукають не давати цьому відбутися. Від цього буває всіляке зло. Ось про що наше заняття. Вважаємо - дітей важливо навчити досягати бажаного власними зусиллями, а не страждати від заздроців.

1. -Давайте пригадаємо, яке слово найчастіше ми говоримо щодня. Різні слова у кожного. Але серед них частіше за інші ми говоримо слово “Хочу”. Так? У когось “Хочу не дуже велике та крикливе. Воно вміє потерпіти, зачекати. А у декого!... “Хочу” таке величезне, голосне, вередливе, що про нього знають, чують всі люди на вулиці, в крамниці, в будинку.

- Покажіть руками, яке за розміром ваше “Хочу”. Давайте пограємо у гру “Велике хотіння”. Ставайте всі в коло, будемо по черзі кидати м’яча і говорити про свої хотіння.

Дорослий починає “хотіти”, а діти продовжують речення:

- Я хочу, щоб у мене було багато
- Я хочу, щоб мені подарували
- Я хочу, щоб завжди мав (міч)

Коли всі діти отримали можливість проговорити свої хочу, педагог звертає увагу, що всі названі “хочу” спрямовувалися на себе, уточнює, чи можна хотіти чогось для інших.

Гра продовжується, але тепер з іншими реченнями.

Я хочу, щоб у було

Я хочу ... подарувати ...

Я хочу, щоб у всіх моїх друзів було ...

Педагог звертає увагу на те, що коли говорили перше речення руками робили

жести, рухи до себе, а коли другі – від себе до інших. Пропонує заглянути в себе, відчути – приємніше було хотіти для себе чи для іншого. Де, в якій частині тебе було тепло, коли хотів для себе і для інших.

- Діти, не забудьте подякувати своїм друзям за добродушність.

2. - Діти, а ви як гадаєте “хочу” і “бажаю” – однакові слова? Чи вони чимось відрізняються? Яке із цих слів, на думку дітей більш тепле, сильне, добре. Поясніть чому.

- Отже, хотіти для людини дуже добре. Хотіння допомагає їй зрозуміти, що для неї, для її життя є найважливішим в цей момент. Про іноді хотіння спричиняє зло. Послухайте історію про двох зайченят. Якщо вона вам сподобається, можна намалювати до неї ілюстрації.

1. Були собі Зайченятка. Вони друзі. Обидва відвідують лісний дитсадок. Вони дуже схожі. Обидва і дружні, жваві, обоє сіренькі. Й і у обох білі плями тільки у одного на вушку, а у другого - на хвостіку. Матусі звать їх “Білохвостик” і “Біловушко”.

2. Білохвостіку радісно завжди, придумає цікаву гру. Навіть, коли щось не виходить, не сумує. Сяде. Замислиться. Поміркує і знайде рішення. Біловушко теж не хоче відставати. Намагається бути схожим. Один вчиться стрибати через галявину і другий – теж не відстає.

3. От Білохвостіку подарували нову машину. Приніс він іграшку в дитячий садок, радіє, грається з нею. Побачив це Біловушко – і надувся. Губки накопичив, вушка повісив. Сердиться. “Як так, - думає і у мене не має такої машини, а нього є. нехай і у нього не буде!”.

4. Підійшов, відняв іграшку і кинув її щосили додолу. Колеса відлетіли, віконця розкололися, кермо зламалося. Немає більше красивого автомобіля ні в Білохвостіка, ні в Біловушка.

- Діти, давайте поговоримо про те, що трапилося між двома зайчиками.

Подумайте, хотів би Біловушко, щоб у нього була така машина.

- Як ви вважаєте, зрадив Біловушко новій іграшці Білохвостіка?

- Чому він розсердився? Він хотів, щоб було в нього, а мав інший.

- Пригадайте, як вирішив Біловушко: “Якщо немає в мене, нехай і у тебе не буде”.
- Що ви думаєте, про таке хотіння. Яке воно?
- Чи знаєте ви, як називається, коли ти не просто чогось хочеш для себе, але не хочеш, щоб це було в іншої людини. Це не добре хотіння називається заздрість.

3.Серед старих і мудрих книжок я знайшла одну старовинну. Цікаві й мудрі казки давньогрецького байкаря Федра. Давайте послухаємо одну з них.

Відповідь

Одного разу маленьке курча знайшло у великого півня: - чому у чаплі довгий дзьоб, а у мене зовсім маленький?

- Відчепись!
- Чому в зайця довгі вуха, а у мене навіть малесеньких немає?
- Не чіпляйся!
- Чому в кішки м'яка красива шубка, а у мене якийсь противний жовтий пух?
- Відійди, кажу! Замовкни!
- Чому навіть маленьке цуценя вміє вертіти хвостиком, а у мене ніякого хвостика немає?
- Та відчепись же ти! – гримнув на нього півень.
- Чому в цапка є різки, а у мене навіть поганих різків немає?
- Перестань! Йди геть!
- Все відчепись... геть... перестань! Чому всім маленьким дорослі відповідають на запитання, а ти ні, - пропищало курча.
- Тому що ти, не запитуєш, а просто всім заздриш! – сердито відповів півень. І це була чиста правда.

- Діти, як ви вважаєте, чому курча все хотіло як у інших або заздрило? Давайте на хвилинку заплющимо очі й уявимо, щоб воно було б, якби всі бажання його здійснились: довгий дзьоб, хутро як у кота, хвіст цуцика, різки

козеняти, - і все це на ньому маленькому пухнастому курчаті?! Чи впізнала його мама-квочка? Як ви гадаєте? Візьміть олівці, намалуйте таку чудасію.

4.- Діти, пригадайте розмову півника з курчам. Який настрій був у маленького курча? Чому незадоволений? Гадаєте, йому подобається бути курчатком? Мені здається, він навіть не розуміє, який він гарненький, такий як є. Давайте пограємо. Посадіть уявного жовтенького курча собі на долоньку і спробуємо його переконати, що це так. (дорослий допомагає побудувати речення-переконання:

- Дуже добре, що в тебе жовтий пух, тому що ...
- Хоч у тебе короткий дзьоб, за те ти ...
- Уяви, як би заважав тобі довгий хвіст. А так ...)

5. Заздрощі не такі небезпечні. І людина, яка поспішає подумати гарно, може вчинити зле для інших і для себе. Отже той, хто заздрить, не сам хоче стати кращим, багатшим, сильнішим. Він іншим заперечує: як я не красивий, то і ти також не будь. – пригадайте, як зла мачуха в казці “Білосніжка та сім гномів”, щоб Білосніжка не була кращою, отруїла її. Давайте так і курчаткові скажемо: не заздри іншим, а сам намагайся стати кращим:

Щоб виріс дзьоб, як у чаплі, треба ...

Щоб стати непереможним, як рогатий цапок, треба ...

Щоб стати веселим, як хвостик цуценяти, треба ...

Щоб стати розумним, як півень, треба ...

6. Пригадаємо й інші казки в яких заздрість спричинила зло. Як ви вважаєте, а діти можуть заздрити. Чи це тільки курчата можуть? Я теж пригадала про таку знайому. Слухайте.

Н. Гавриш

Біда

Живу зовсім без радощів.

Гнітять мене заздрощі.

Дихать жити вільно не дають.

Щодня гризуть, гризуть гризуть.

Мені б Даринчину ляльку!
 Мені б Данильчину палку!
 Ще й Миколкин капелюшок.
 Та Наталчин білий кожушок!
 А ще б велосипеда нового,
 Бо у мене немає такого!
 Заздрю, заздрю всім-всім-всім.
 Ну чого все їм та їм?!

- Діти, як ви вважаєте, можна назвати цю дівчинку щасливою? Так, вона дійсно страждає. Ви гадаєте, вона заздрить, бо нічого в неї немає, ні іграшок, ні одягу? А чому ж тоді?

7. Бо вона розучилась радіти. Радіти тому, що в неї є. А ви вмієте радіти тому, що у вас є! давайте порадіємо разом. Сідайте на килимок у коло. Бачите, ось велика коробка з фішками. (лічильні палички, аркуш, олівці). Пригадайте спочатку лише свої іграшки. Порахуйте їх, відкладаючи за кожен одиницю (дорослий підтримує дітей, стимулює ще пригадати, підказує, нагадує. Через дві хвилини припиняє гру).

- Подивіться, скільки всього добра у кожного! І це тільки іграшок! А ще одягу, книжок та інших речей! Тож давайте разом покладемо руки до серця й щиро подякуємо своїм батькам. Незабудьте повторити свою подяку сьогодні ввечері. І тільки не вас починають мучати заздрощі, одразу ж починайте грати у цю гру. А ще, якщо стара іграшка стала не цікавою, набридла треба показати її друзеві та разом придумати нову гру. Знаєте, як вийде цікаво – у одного машина, а в другого – будівельний конструктор для гаража. Ох і гра вийде! Бо, коли разом, добра стає більше. Про це й у вірші Анатолія Костецького йдеться:

Секрет

Що б зробити, щоб удвічі
 Торт здавався вам смачнішим?
 Що б зробити, щоб удвічі
 Кожен день для вас побільшав?
 Щоб і радості, і щастя вам було –
 Аж ніде діти?
 Тут ніякого секрету!
 Треба з другом вас ділити!

Сьогодні у нас була дуже важлива розмова. Давайте ще раз повторимо наш урок:

- Заздрість – погане хотіння.
- Заздрить той, хто ліниться сам стати кращим.
- Хочеш стати кращим, багатшим – бажай і сам досягай разом з тим, на кого хочеш походити.
- Заздрість успішно й утішно лікує вдячність за те, що ти маєш.

Ставайте з нами, беріться за руки, повторюємо разом вдячний вірш М.Познянської.

Дорослий: - Я всміхаючись сонечку

Діти разом: - Здрастуй, золоте!

Дорослий: - Я всміхаюсь квіточці –

Діти разом: - Хай вона цвіте!

Дорослий: - Я всміхаюсь дощику.

Діти разом: - лийся мов з відра.

Дорослий: - Дружам усміхаюся –

Діти разом: - зичу всім добра!

МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ УРОКІВ І ЗАНЯТЬ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ТА ВИХОВАТЕЛІВ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Цикл занять-бесід про закони природи і соціуму

ВСЕ ПОВЕРТАЄТЬСЯ ТОБІ!

1. Доброго дня, дорогі друзі! Як добре, що минула холодна Зима, і ми всі дочекалися на красуню Весну... Дійсно, кожна пора року чудова, але, чесно кажучи, вже хотілося, щоб відступили морозенки, прокинулась природа. Багато хто з малюків, нетерпляче чекаючи весни, навіть чобітки гумові та весняні куртки приміряли. Інші у віконце весну виглядали, як матусю з роботи.

Маленькі ж діти, коли вони чогось хочуть, не можуть терпіти довго, і ще не вміють розуміти, що і від чого береться. От зовсім так, як маленька Оленка в оповіданні Василя Сухомлинського. Послухайте.

Як Оленка хотіла весну наблизити

На стіні висить відривний календар. Оленка маленька, їй усього три рочки, але вона знає: щодня з календаря відривають один листочок. Вона просить бабусю: - Покажіть, де буде весна.

Бабуся їй показує. Оленка сумує: як багато ще листочків треба відірвати.

Вночі Оленка тихенько встала та їй ну відірвати один за одним листочки. Аж до весни відірвала. Зібрала листочки, поклала під подушку їй заснула. І сниться їй весна.

Прокинулась на світанку. Підійшла до бабусиноного ліжка.

- Бабусю, вставайте, весна прийшла!

2.Кумедна Оленка! Ніяк не може зрозуміти, що час від листочків не залежить. Але ж ми з вами вже дорослі і розуміємо, що для всього **свій час**. Бо це закони природи. Але як це довести малюкам? В цьому нам допоможуть звичайні предмети: звичайний олівець, яких багато в коробках у наших друзів; паперове коло. Його можна вирізати самому, тільки спочатку треба обвести на аркуші перевернуту чашку чи щось кругле. А потім складіть коло два рази, а потім розрівняйте, щоб залишилися складочки. От і вийшов у нас цілий рік. В кожній частинці з чотирьох треба підписати назву пори року. Не переплутайте! Кожна пора року повинна стояти по порядку, як і в житті - зима, весна, літо, осінь. Хто ще не вміє писати, можна намалювати лише першу букву назв і обов'язково різні символи, знаки кожної пори року.

Педагог допомагає дітям визначити такі знаки: для зими - сніжинку, для весни - пролісок або гілочку з бруньками, для літа - квітку, для осені - жовтий листок або грибок та яблучко. Можна кожен частину без малюнків просто зафарбувати символічним кольором: для зими - блакитним, для весни - рожевим, для літа - зеленим, для осені - жовтим. Для старших дітей кожен частину можна розподілити ще на три частини - місяці. Аналогічно діти за допомогою дорослого роблять ще два таких кола для позначення доби та тижня.

- А тепер найцікавіше. Візьміть олівця, вставте його у серединку паперових кіл так, щоб нижчим було коло про частини доби, середнім - про дні тижня, а верхнім - про пори року. Збирайте малюків і дорослих. Покажіть, як відбуваються зміни в нашому житті: прокрутиться нижче коло, пройде один день, трішки пересунеться тижневе коло. Прокрутиться, мине тиждень, трішечки рисочка повернеться на верхньому колі. Он воно як буває! Ну як, сподобався вам наш пристрій?! Можна зробити й живими такі кола. Нам необхідні будуть шнурки.

Гра "Доба-день-пори року"

- Станьте у коло. Посередині на полу хрест на хрест покладіть чотири шнурки. Давайте домовимося, де буде яка частина доби і що ми в цей час будемо робити, тобто які рухи зображувати. Ведучій проголошує: "Починається понеділок. Діти ідуть по колу зупиняються поступово на кожній частинці і показують відповідні рухи.

Труднощі в тому, щоб не копіювати дій інших дітей, а слідувати за тим, на якій частині кола стоїш сам. Для тих дітей, хто починає не з ранку, а стоїть біля ночі чи вечора, педагог пропонує уявити, що це день напередодні понеділка, тобто ще вчора. Коли діти пройдуть один цикл, тобто все коло, необхідно зосередити їхню увагу на тому, що все повторюється спочатку.

3.Отже, важливо добре засвоїли головне правило - для всього свій час. Якщо в природі ми не можемо змінити чи наблизити час, як би ми цього не бажали, то в нашому житті багато чого залежить від нас самих. Давайте пограємо у гру "Сонечко". Подивіться уважно на своїх друзів, кого б з них ви обрали у нашій грі бути сонечком. Це така людина, від якої тепло, приємно всім. На сонечко ми одягнемо таку шапочку. Руки, очі, обличчя сонечка будуть промінцями: на когось воно тільки подивиться, до кого-то доторкнеться, іншим посміхнеться. Сонечко може повертатися навкруги себе, і ми будемо тихенько йти по колу. Відчуйте, як приємно, коли тебе гріє сонечко.

4.А тепер давайте зробимо багато сонечок, кожен стане сонечком, яке буде зігрівати теплом інших. Куди не повернешся, куди не підеш, всюди приємно, тепло... Сподобалась вам гра? В неї можна грати час від часу. Як відчуваєте,

що десь (у групі, вдома, в розмові) "захмарилось", так і вмикайте своє сонечко. І все навкруги обов'язково зміниться. Не може не змінитися. Адже це такий закон - все повертається тобі. Посміхнись щиро, і тобі посміхнуться у відповідь, стисни кулаки, і на тебе подивляться перелякано або насторожено. Такий собі бумеранг - така іграшка, яку куди не кинь, обов'язково до тебе повертається. В нас немає бумеранга, можу його тільки на картинці показати. Дивіться. А ми візьмемо звичайну резинку (венгерку краще).

Дорослий може запропонувати одну з двох вправ.

Вправа перша. Діти стають у дві шеренги на відстані одні від інших. Не треба сильно натягувати резинку.

Скажіть або подумайте щось приємне і відпустіть кінець резинки - ця думка, добре слово пішло до вашого друга. Знову візьміть свій кінець тепер ваше добро вам повертається.

Вправа друга. Нескладно зробити іграшку "йо-йо" - на невеличку резинку прив'язати, наприклад, кубик або м'ячик. Дитина кидає іграшку і говорить слово, наприклад "добро", коли іграшка повертається, повертається і те слово, що вона відпустила, отже, треба знову повторити це слово.

Народна мудрість теж про це говорить: "Що посієш, те й пожнеш".

5. Послухайте цікаву казку про цей закон.

За Володимиром Сутєєвим

Казка "Рум'яні яблука"

Велика сімейка у зайця: він, зайчиха і шестеро зайченят. Прогодуй отаку ораву! Ось і доводиться щодня з мішком у ліс бігти. Та сьогодні щось зайцю не везе - нема нічого ласого - ні грибів, ні ягід.

І раптом на зеленій галявині заєць побачив дику яблуню. А яблук видимо-невидимо.

Щасливий заєць набрав рум'яних яблук цілий мішок. Спробував на спину закинути - де там, ледве з місця зрушив. "Нехай, якось дотягну", - подумав заєць і волоком ледве потягнув свій мішок. Раптом він уткнувся у щось м'яке. Обернувся... і ледь не зомлів. Перед ним стояв ведмідь.

Переляканий заєць вчасно опам'ятався: - Ось, несучи яблучка діткам...

Пригощайся, Михайло Іванович!

Ведмідь спробував яблучко - нічого, смачненьке... І набрав цілу пригорщу.

Полегшено зітхнув заєць і потягнув свій мішок далі. Раптом на галявину вискочили білченята. - Дядечку заєць! Дайте яблучок. Як же не порадувати малечу - всіх пригостив.

По дорозі додому зустрів заєць старого приятеля їжака.

Куди йдеш, друже? - запитав заєць.

Вийшов грибків набрати, та щось не везе сьогодні - пустий кошик.

Візьми краще яблук, - запропонував заєць. - Бери більше, я не жадібний. І насипав йому повний кошик.

Додому зайцю вже зовсім близьенько. Але за поворотом раптом зустрів він козу з оравою козенят. Ну як не пригостити? Усі козенята застрибали від радості. Хоч і роздав заєць багато яблук, та усе ж дуже стомився. А тут де не взявся кріт.

Пригости, друже! - попросив він зайця. Як не зробити приємність приятелю?

Тільки зібрався йти - ворона з дерева кричить: - Усіх пригостив, усіх нагодував, а мені хоч би яблучко дав! Заєць за мішок, а в мішку і справді - одне яблучко. Віддав заєць його вороні, а сам з пустим мішком знову побіг до яблуні.

А вдома зайченята чекають на зайця-татка. Зайчиха яких тільки розваг не вигадувала, щоб забавити голодну малечу.

Раптом хтось постукав у двері... Зайченята кинулись до дверей - татка зустрічати... А на порозі - білченята з великим кошиком горіхів.

Це матінка вам передала, - пропищали білченята й побігли. Не встигла зайчиха закрити двері, як з'явився їжак з повним кошиком грибів.

- Господар вдома? - запитав зайчиху.

- Та нема ще. Як пішов з ранку, так і не повертався, - відповіла зайчиха.

Їжак поставив кошик, попрощався і пішов.

Сусідка-коза принесла качани капусти і глечик молока. А потім з-під землі

з'явився кріт. Він усе викидав і викидав з підвалу картоплю, буряки, морквинки, петрушку.

- Привіт, зайцю! - крикнув кріт і зник.

Здивована зайчиха нагодувала зайченят і поклала їх спати. А заєць у цей час підбігав до своєї заповітної яблуні. Тільки нахилився яблука збирати - аж чує знайомий голос: - що тобі тут потрібно, зайцю?

Заєць чуть не впав з переляку. Це ж вовк!

- Хочу яблук... зайченятам назбирати.

- Ось як! Ти любиш яблука? А я люблю зайчатину...- і кинувся на зайця.

Ось тут і пригодився пустий мішок. Заєць миттєво накинув його на голову вовку, а сам мерщій утік.

Він прийшов додому мокрий і втомлений. Зайченята міцно спали. Тільки зайчиха чекала свого зайця і тихо плакала. Скрипнули двері. На порозі стояв заєць.

- Зайчик, мій бідний зайчик, - кинулась до нього зайчиха.

-Ура! Тато прийшов! - загомоніли ще сонні зайченята.

Раптом затріщало вікно.

- Це вовк! Ховайтесь! - закричав заєць.

А з віконця показала велика голова ведмедя.

- Ось вам медку приніс, - заревів він. - Справжній, липовий...

Вранці уся заяча сім'я бенкетувала. Чого тільки не було на столі: і мед, і гриби, і морква, і капуста...

А стара ворона не переставала дивуватися: - Мішок же був пустий... Звідки ж стільки добра всякого?

- Діти, ви зрозуміли, звідки стільки добра у зайчика знайшлося?

- Як ви вважаєте, коли зайчик ділився яблуками, пригощав друзів, він думав, що йому добро повернеться? Чому ж він роздавав яблука білченят, козенят, кроту і всім іншим?

6. Є такі люди, які, коли їх просять про будь що, а вони відразу запитують: "А мені що за це буде?!". Скажу відверто - закон бумерангу працює, коли про

це не думаєш. Треба просто робити добре, і не чекати, коли добро повернеться. Тоді воно обов'язково повертається. Якщо будеш чекати термінової відповіді, не повернеться ніколи! Пам'ятайте про це.

7. Все повертається тобі - це правило діє також і тоді, коли ти просто говориш іншій людині слова чи думаєш про неї. Скажеш добре слово чи зле, образливе, залежить від тебе, але все навкруги тоді стає таким, яким ти його зробив. Давайте переконаємося в цьому на цікавому експерименті.

Дорослий приносить миску з водою, солонку, чайну ложку. Пропонує дітям уявити, що сіль - це наші слова, а миска з водою - люди, кому ми ці слова говоримо. Пропонує дітям пригадати, як нещодавно вони з кимсь сварилися, говорили образливі слова, говорили, наче сипали в миску сіль. Тепер-то ми вже шкодуємо про ці слова, а дістати сіль вже не можна. Вода стала неприємна, і людині, дійсно, теж дуже неприємно. Потім можна запропонувати змінити сіль на цукор і переконатися, як приємні слова розчиняються у воді.

У кінці заняття варто ще раз проговорити з дітьми закон бумерангу.

